



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa

2024, Maria Alexandra da Silva Reis



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Maria Alexandra da Silva Reis

Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda

Relatório Final em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora especialista Joana Rita da Silva Conde e Sousa

Novembro de 2024

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família e especialmente ao meu marido Daniel que sempre me incentivou a prosseguir o meu sonho, a minha paixão pela língua gestual, mesmo tendo sido uma descoberta tardia, mas mais vale tarde do que nunca.

Agradeço imenso ao meu filho Mateus que apesar desta jornada se ter iniciado quando tinha apenas três anos, agora com nove anos, sempre teve a maior inteligência do mundo em saber largar a minha mão e me deixar seguir a minha paixão, sempre pronto a me receber de braços abertos, sem nunca exigir nada em troca.

Agradeço à minha orientadora responsável pelo relatório final, Prof. Especialista Joana Sousa que sempre se mostrou incansável no apoio com os seus conselhos e simpatia, como também me ajudou a encontrar a “luz”, durante este meu percurso, nos meus dias mais cinzentos.

Agradeço igualmente aos meus amigos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado a juntar as pedras no meu caminho para uma transformação de sucesso.

A todos, os que estão e os que estiveram no meu percurso académico e na minha vida pessoal, o meu muito obrigada.

## **Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda**

### **Resumo**

Este relatório final resulta do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP), no âmbito das unidades curriculares de Prática do Ensino Supervisionada I e II da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.

O tema principal do relatório centra-se na aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda onde se pretende valorizar e dar importância à Língua Gestual (LG) como língua natural dos surdos; assim como salientar a relevância de um ambiente familiar positivo e bilingue que permita um bom desenvolvimento linguístico da criança surda.

Como parte da investigação foi feito um estudo a um grupo de quatro crianças surdas em idade pré-escolar, com idades entre os 5 e os 7 anos, numa Escola da Referência de Educação Bilingue (EREB). Com esta amostra temos o intuito de poder contribuir para a importância da aquisição da LGP como primeira língua da criança surda, por forma a que tenha um bom desenvolvimento cognitivo, emocional, bem como linguístico.

**Palavras-chave:** aquisição da linguagem, língua natural, língua gestual portuguesa, identidade surda, cultura surda, educação bilingue e bicultural.

## **Acquisition and Development of Language in Deaf Children**

### **Abstract**

This final report results from the Master's Degree in Teaching Portuguese Sign Language (PSL), within the scope of the curricular units of Supervised Teaching Practice I and II at the School of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra.

The main theme of the report focuses on the acquisition and development of language in deaf children, aiming to value and emphasise Sign Language (SL) as the natural language of the deaf; as well as to highlight the relevance of a positive and bilingual family environment that allows for the good linguistic development of the deaf child.

As part of the research, a study was conducted on a group of four preschool-aged deaf children, aged between 5 and 7 years, in a Bilingual Education Reference School (BERS). With this sample, we aim to contribute to the importance of acquiring PSL as the first language of the deaf child, so that they may have good cognitive, emotional, and linguistic development.

**Keywords:** language acquisition, natural language, Portuguese sign language, deaf identity, deaf culture, bilingual and bicultural education.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b> .....	<b>4</b>
<b>1 – Breve abordagem à Língua Gestual Portuguesa</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 – Características da Língua Gestual Portuguesa</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1.1 – Gestos arbitrários e convencionais</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1.2 – Queremas da LGP</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1.3 –Língua Gestual</b> .....	<b>9</b>
<b>2 – Cérebro e Linguagem</b> .....	<b>10</b>
<b>3 – Aquisição da linguagem pela criança surda.</b> .....	<b>12</b>
<b>3.1 – Linguagem e Pensamento</b> .....	<b>13</b>
<b>3.2 – Período Linguístico</b> .....	<b>14</b>
<b>4 – O acesso precoce à Língua Gestual</b> .....	<b>16</b>
<b>5 – Comunidade surda portuguesa, identidade e cultura</b> .....	<b>18</b>
<b>5.1 – Identidade Surda</b> .....	<b>19</b>
<b>5.2 - Cultura Surda</b> .....	<b>22</b>
<b>6 – Educação Bilingue e Bicultural</b> .....	<b>23</b>
<b>6.1 – Escolas de Referências para a Educação Bilingue</b> .....	<b>25</b>
<b>6.2 – A intervenção precoce e os seus benefícios para a criança surda</b> .....	<b>27</b>
<b>Parte II – Estudo Empírico</b> .....	<b>32</b>
<b>1 – Introdução</b> .....	<b>33</b>
<b>2 – Pergunta de partida</b> .....	<b>33</b>
<b>3 – Objetivos de estudo</b> .....	<b>34</b>
<b>4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b> .....	<b>34</b>
<b>5 – Descrição dos participantes no estudo</b> .....	<b>34</b>
<b>6 – Procedimentos</b> .....	<b>36</b>
<b>7 – Procedimento das atividades</b> .....	<b>38</b>

<b>8 – Apresentação e Discussão de dados.....</b>	<b>39</b>
<b>8.1 – História em LGP com perguntas relacionadas com a história.....</b>	<b>39</b>
<b>8.2 – Cartazes de imagens da história .....</b>	<b>40</b>
<b>8.3 – Ficha de Exploração.....</b>	<b>42</b>
<b>Reflexões e Conclusão .....</b>	<b>44</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>51</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>59</b>
<b>Anexo 1 – Observação direta com a ficha de grelha da avaliação (Ficha de Aluno) .....</b>	<b>60</b>
<b>Anexo 2 – Pedido de autorização do Direção Regional de Educação da Madeira .....</b>	<b>63</b>
<b>Anexo 3 – Consentimentos informados e explicação do material para o estudo aos pais/encarregados de educação.....</b>	<b>66</b>
<b>Anexo 4 – Autorização aprovada da Direção Regional da Educação.....</b>	<b>69</b>
<b>Anexo 5 – Consentimentos assinados da direção da escola e dos pais/encarregados de educação .....</b>	<b>70</b>
<b>Anexo 6 – Grelha de observação direta das crianças A, B, C e D.....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo 7 – PowerPoint das imagens da história: “O lobo que queria mudar de cor” .....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo 8 – Vídeo da história em LGP: “O lobo que queria mudar de cor”.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo 9 – Cartaz com os cartões das imagens ordenadas dos acontecimento da história .....</b>	<b>75</b>
<b>Anexo 10 – 1º dia de atividade – Fotos das crianças na história em LGP e cartaz com as imagens da história .....</b>	<b>76</b>
<b>Anexo 11 – Ficha de Exploração relacionada com a história: “O lobo que queria mudar de cor” .....</b>	<b>77</b>
<b>Anexo 12 – 2º dia de atividade – Fotos das crianças na ficha de exploração .....</b>	<b>79</b>
<b>Anexo 13 – Fotos - Cartazes de imagens feitos pelas crianças .....</b>	<b>81</b>
<b>Anexo 14 – Folha de Exploração da criança A.....</b>	<b>82</b>
<b>Anexo 15 – Folha de Exploração da criança B.....</b>	<b>83</b>
<b>Anexo 16 – Folha de Exploração da criança C.....</b>	<b>84</b>
<b>Anexo 17 – Folha de Exploração da criança D.....</b>	<b>85</b>

### **Lista de abreviaturas**

1. LGP – Língua Gestual Portuguesa
2. LG – Língua Gestual
3. CM – Configuração da Mão
4. PA – Ponto de Articulação
5. M – Movimento
6. OM – Orientação da Mão
7. ENM – Expressão Não Manual
8. ONU – Organização das Nações Unidas
9. EREB – Escola de Referência de Educação Bilingue

### Lista de figuras

Figura 1: Gesto Arbitrário: Gramática.....	7
Figura 2: Gesto Arbitrário: Caneta .....	7
Figura 3: Gesto icónico em LGP: Bola.....	7
Figura 4: Gesto icónico em LGP: Acordar.....	7
Figura 5: Gesto Referencial: Eu.....	8
Figura 6: Gesto Referencial: Tu.....	8
Figura 7: Ilustrações dos hemisférios esquerdo e direito nos cérebros dos ouvintes e surdos.....	9
Figura 8: O que está a fazer? .....	15
Figura 9: O que está a ver? .....	15
Figura 10: A que está a brincar? .....	16
Figura 11: O que está a comer? .....	16
Figura 12: O que está a beber? .....	16
Figura 13: Quadro da Nancy Rourke, EUA .....	18

### Lista de Tabelas

Tabela 1: História em LGP com perguntas relacionadas com a história.....	39
Tabela 2: Cartazes de imagens da história .....	40
Tabela 3: Ficha de Exploração .....	41



## **INTRODUÇÃO**

## Introdução

“as crianças surdas, no contato com um meio em que se use a LGP, desenvolvem o seu sistema linguístico e cognitivo, na interação comunicativa com os que rodeiam, mantem uma vida afetiva e social “normal”.

Delgado-Martins (1997, p.32)

Esta foi a premissa do nosso trabalho e, para tal, elaborámos uma investigação por forma a poder contribuir com mais conhecimento para a esfera científica na área da Língua Gestual Portuguesa. Acreditamos que se os recursos, as abordagens e as estratégias forem as corretas e adequadas às crianças surdas, estas terão pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo. Para tal, acreditamos igualmente que quando todos os profissionais e familiares estiverem de acordo com as necessidades da criança surda – o acesso à sua língua natural – estas poderão ser capazes de tudo.

Este relatório final surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa (MELGP), das unidades curriculares de Prática do Ensino Supervisionada I e II, do 2º ano da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Na primeira parte, começamos pelo enquadramento teórico sobre o que é a Língua Gestual Portuguesa, aludindo a características da LGP com referência a gestos arbitrários e convencionais, queremas de LGP, passando por uma breve introdução teórica à língua gestual.

Dando seguimento à primeira parte, abordaremos noções sobre o cérebro e linguagem, assim como a aquisição da linguagem pela criança surda, linguagem e pensamento, o período linguístico e o acesso precoce à língua gestual refletindo sobre a importância de a criança surda obter o seu *input* visual e natural para que possa ter um bom desenvolvimento natural e linguístico. Seguidamente, falaremos sobre a perseverança da comunidade surda portuguesa, e exploraremos conceitos como identidade surda e cultura surda, por forma a conhecer ou recordar as características que fazem parte da pessoa surda no seu dia a dia. Recorrendo para isso a uma educação bilingue e bicultural nas escolas de referência para educação bilingue, através de intervenção precoce e da

família da criança surda, assim como conhecer quais os benefícios para a criança surda, o acesso precoce a um ambiente linguístico adequado a si.

Na segunda parte, iniciamos o estudo com um grupo de quatro crianças surdas em idade pré- escolar, com idades entre os 5 e os 7 anos, numa Escola da Referência de Educação Bilingue onde começamos com as perguntas de partida, sendo uma delas a questão “*será que os alunos surdos conseguem fazer a aquisição da linguagem de forma natural através da sua língua natural que é a LGP?*”. Para podermos responder, usamos os objetivos do estudo, técnicas e instrumentos de recolha de dados, descrição dos participantes no estudo, procedimentos das atividades, apresentação e discussão de dados através de tabelas e por fim, mas não menos importante, as reflexões e conclusão, para percebermos se as crianças surdas conseguem adquirir com maior facilidade através da sua língua materna/natural com material em LGP. Apresentamos ainda algumas propostas futuras que poderão ser realizadas tendo em conta o nosso trabalho.

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1 – Breve abordagem à Língua Gestual Portuguesa

(...) a Língua Gestual é uma Língua Visual. A Língua Gestual é falada através de um espaço tridimensional, onde a configuração das mãos, o movimento corporal, a expressão facial, a localização e a orientação das mãos descrevem todo o esplendor que nos rodeia, o que vemos, sentimos, pensamos e transmitimos através do sentido das palavras. (Bettencourt, 1993)<sup>1</sup>.

A língua gestual utiliza recursos visuais através das mãos, braços e a expressão facial e corporal para transmitir as ideias, sejam estas mais simples ou mais complexas. Ou seja, a língua gestual é uma língua capaz de expressar “toda riqueza do pensamento” (Estanqueiro, 2006, p.196). Assim, a LGP é a língua natural da comunidade surda. Quando adquirida precocemente permitirá aos surdos, um bom desenvolvimento cognitivo, social e educacional, sendo que é um direito para todos os alunos surdos (Amaral, Coutinho & Martins; 1994).

Sousa (2022, p.132) declara que

em primeiro lugar, a LGP é uma língua independente e autónoma face às demais línguas portuguesas, nomeadamente o português e o mirandês. Dispõe de um sistema linguístico próprio e diferenciado, mas completo do ponto de vista linguístico. Em segundo lugar, a LGP é usada pelos cidadãos portugueses, maioritariamente por pessoas surdas, em situação de bilinguismo, com o português como língua estatal quotidianamente usada pela sociedade dominante. A LGP é culturalmente distinta da língua da sociedade dominante, tem a sua própria realidade histórica, social, cultural e linguística inerente à comunidade surda, que é, de facto, uma comunidade linguística minoritária. Esta língua é uma língua natural e vivente que acompanha o ciclo da vida sociolinguística da comunidade surda, que a usa e exprime quotidianamente na sua língua isonómica em condições de dignidade e igualdade linguística com demais línguas. Em terceiro lugar, a LGP é uma marca identitária, cultural e linguística própria da comunidade surda, no sentido em que os gestuantes conformam os seus pensamentos, ideias, expressões e, sobretudo, um modus

---

<sup>1</sup> O professor José Bettencourt é uma das mais proeminentes figuras no que respeita a língua gestual portuguesa, sendo incontornável a alusão aos seus longínquos mas tão atuais contributos.

operandi próprio, ou seja, a forma como se expressa está intimamente ligada à língua em causa, que se diferencia, e manifesta a sua identidade linguística enquanto gestuante.

## **1.1 – Características da Língua Gestual Portuguesa**

### **1.1.1 – Gestos arbitrários e convencionais**

Sendo uma língua de modalidade visuo-espacial, do ponto de vista linguístico são línguas completas, complexas e possuem uma estruturação abstrata, uma gramática própria (Estanqueiro, 2006; Baptista, 2010; Correia, 2013). A LGP, como qualquer língua visual, tem a capacidade de utilizar o espaço gestual de forma expressiva, ou seja, o espaço ao redor da pessoa surda é utilizado para diferentes propósitos, como por exemplo, localizar pessoas ou objetos, indicar pronomes pessoais, o sujeito de uma frase, o complemento indireto de uma ação, estabelecer as comparações ou apresentar formas diferentes numa argumentação (Estanqueiro, 2006). Essa capacidade de utilizar o espaço gestual de maneira tão versátil destaca a riqueza e a complexidade da LGP como uma língua completa e expressiva (Santos, 2024). Essa forma de comunicação visual é fundamental para que as pessoas surdas se possam expressar de forma plena e se comuniquem de maneira eficaz, demonstrando a riqueza e a complexidade da língua gestual como um sistema completo e dinâmico (Correia, 2013). Embora possa existir a ideia de que a língua gestual é a representação icónica dos seus referentes, esta não é totalmente correta, pois os aspetos icónicos de gestos individuais não são o aspeto mais significativo da sua estrutura e do seu uso. A maior parte dos gestos são arbitrários e não representam semelhanças visuais com o referente (Correia, 2013), como se pode observar nos exemplos:

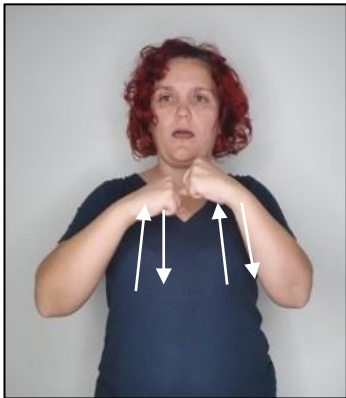


Figura 1: Gesto Arbitário: GRAMÁTICA  
Fonte: acervo do autor

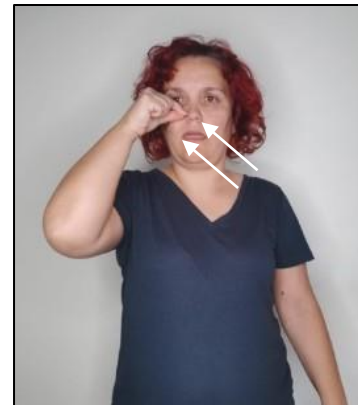


Figura 2: Gesto Arbitário: CANETA  
Fonte: acervo do autor

Existem ainda gestos icónicos e gestos referenciais que Santos (2024) refere que “a sua produção tem como base a forma do significante” e pelas palavras de Correia et al. (2021) esclarece que “os sinais icónicos não são universais, ou seja, um sinal icónico numa língua pode não o ser noutra e, ainda que o seja, a sua representação pode ser outra, ou seja, pode variar o significante” (p.17), como por exemplo:

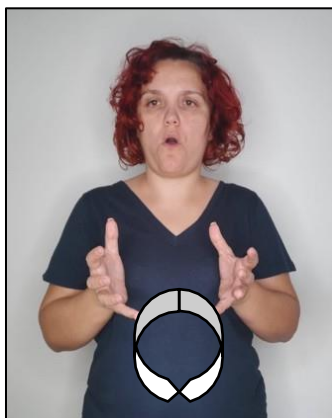


Figura 3: Gesto icónico em LGP: BOLA  
Fonte: acervo do autor



Figura 4: Gesto icónico em LGP: ACORDAR  
Fonte: acervo do autor

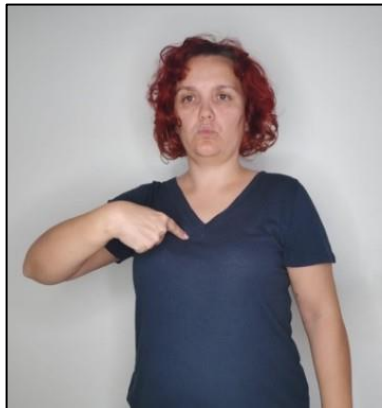


Figura 5: Gesto Referencial: EU  
Fonte: acervo do autor

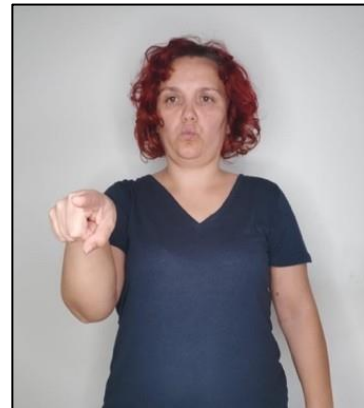


Figura 6: Gesto Referencial: TU  
Fonte: acervo do autor

### 1.1.2 – Queremas da LGP

Correia (2013) refere ainda que a LGP tem cinco parâmetros ou queremas. “Stokoe (1960) definiu “três parâmetros fonológicos nas LG – configuração da mão (CM); ponto de articulação (PA) e movimento (M)” (Correia, 2015, p.57). E depois, Battison (1974) acrescenta a “orientação da mão (OM) e a expressão não manual (ENM)” (Correia, 2015, p.57). Assim os queremas são:

- a) **Configuração da mão** – conjunto de posição que descreve a forma da mão e a posição dos dedos, pois “a mão ou as mãos podem tomar múltiplas configurações na produção das diversas línguas gestuais” (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994, p. 69), por exemplo, a configuração em B: [https://youtu.be/u\\_JwAEGDI1k](https://youtu.be/u_JwAEGDI1k), (Santos, 2024, p.5);
- b) **Ponto de Articulação (Localização)** – localização onde é executado o gesto, ou seja, “a localização diz respeito ao lugar que a mão, ou as mãos, ocupam aquando da produção de um sinal. Esta localização pode ser no espaço neutro sem qualquer tipo de contacto ou, por outro lado, pode ter dois tipos de ponto de contacto: com o corpo do emissor ou com a mão não dominante.” (Silva, 2023, p.49). Para tal, mostramos alguns exemplos com diferente localização de mão: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8znV6lymO4>, (Santos, 2024, p.6);

- c) **Movimento** – é um parâmetro complexo, porque tem várias formas de realização (circular, mão aberta ou fechada, alternado, retilíneo, cruzado) ou direcional (para cima, para baixo, para a lateral ou para ao centro) ou ainda quanto à qualidade, velocidade e tensão do movimento e quanto a frequência (Marinho, 2007), ou seja, “o movimento é um parâmetro bastante produtivo nas línguas de sinais e pode ser analisado sob duas formas distintas: como movimento independente, nomeadamente o movimento descrito pela mão no espaço de sinalização, ou como dependente, isto é, o movimento interno da mão ou de dedos, (...)” (Silva, 2023, p.52), como por exemplo, o gesto de COPO no singular e no plural: <https://www.youtube.com/watch?v=kXQutlR2QK0>, (Santos, 2024, p.5);
- d) **Orientação da mão** – posição que a mão apresenta na realização do gesto (para cima, para baixo, para frente, para ao lado, para ao corpo e a palma da mão virada para dentro e para fora), sendo que “a orientação da mão é norteadada pela posição que a palma da mão assume aquando da execução de uma CM, ou seja, para percebermos para que local está orientada a mão há que ter em conta a direção da palma da mão.” (Silva, 2023, p.48). Vejamos alguns exemplos de orientações que a palma da mão apresenta: <https://www.youtube.com/watch?v=mn8EXVY4YpM>, (Santos, 2024, p.6)
- e) **Expressão não manual** – “the nonmanual markers include a number of independent channels: head position, body position, eyebrow and forehead position, eye gaze, nose position, and mouth, tongue, and cheek” (Wilbur, 2000, p. 223). Observemos alguns exemplos: <https://www.youtube.com/watch?v=8OvUdRXp5kE>, (Santos, 2024, p.6)

### 1.1.3 – Língua Gestual

Por ser uma língua viva e usada pelos seus gestuantes, a LGP tal como qualquer língua, vai “evoluindo adaptando-se aos usos inovadores da comunidade falante, ao longo do tempo” (Othero, 2004, p.6), estando em constante evolução, refletindo não apenas as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, mas também a criatividade e a adaptação

constantes dos seus falantes. Então esta perspetiva ressalta a importância de vitalidade e a resiliência das línguas que respondem aos desafios e oportunidades do mundo onde serão utilizados, tal como, também, acontece nas línguas gestuais que está sujeita a mudança e inovações à medida que as comunidades surdas se desenvolvem e interagem com o mundo ao seu redor (Othero, 2004). Segundo Correia (2013) “as línguas gestuais desenvolvem-se de forma independente da língua oral e em contextos onde surge uma necessidade natural do seu uso, diríamos que emergem da sua dimensão pragmática” (p.52), pelo que se compreende a naturalidade da necessidade de comunicação entre indivíduos surdos.

Deste modo, e se pensarmos na criança surda que não consegue aceder ao *input* auditivo, será por meios visuo-espaciais que receberá a língua gestual

Tal não significa que a capacidade para a aquisição da linguagem não exista e que a criança não possa adquirir e desenvolver mestria linguística; a grande diferença está na modalidade de aquisição natural que, não sendo auditivo-vocal, assenta num sistema simbólico visual, isto é, uma língua gestual (Sim-Sim, 1998, p.277).

Sendo o canal visual o que provoca menos restrições à comunicação, deve ser desde logo usado e desenvolvido de modo que a criança surda adquira a sua primeira língua desde a primeira infância. Para Estanqueiro (2006) o direito à aprendizagem e desenvolvimento desta criança depende do acesso à informação e à aquisição de conhecimentos de forma não limitativa. A língua gestual é a primeira língua da comunidade surda e é uma componente vital para o desenvolvimento da aprendizagem, acesso à informação e da interação social pelo seu direito linguístico dos surdos (Bettencourt, 1993). A LGP é, portanto, não apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo da cultura e identidade da comunidade surda.

## **2- O cérebro e a linguagem**

O cérebro é responsável pelo controlo das atividades voluntárias ou involuntárias do nosso corpo, e também é o responsável pelo pensamento, memória, linguagem e emoção (Rodrigues, 1993). Como sabemos o cérebro é constituído por dois hemisférios, que

embora pareçam iguais, muitas vezes não se consegue perceber as diferenças anatómicas entre os hemisférios, mas isso não significa que um hemisfério trabalhe de forma isolada do outro, pelo contrário, pois na maioria das tarefas cognitivas, os dois hemisférios colaboram entre si (Rodrigues, 1993); contribuindo, assim, para a eficiência do processamento cerebral, permitindo que diferentes tipos de tarefas sejam realizados simultaneamente, de maneira mais eficaz (Rodrigues, 1993). O hemisfério direito é responsável pela formação de imagens como os aspetos visuo-espaciais, a discriminação sensorial, o pensamento emocional não verbal e intuitivo; já o hemisfério esquerdo é responsável pela linguagem, pelo pensamento intelectual, racional e analítico, ou seja, o hemisfério esquerdo assume maior responsabilidade pelas funções ligadas à linguagem e o hemisfério direito assume a maior parte das funções não-verbais ou construtivas (Rodrigues, 1993). No cérebro das pessoas surdas os dois hemisférios, esquerdo e direito, são ativados em simultâneo sempre que usam a língua gestual para comunicar, porque o hemisfério direito está envolvido no processo dos elementos visuais e o hemisfério esquerdo está associado ao processamento da linguagem que é ativada durante a produção e compreensão da língua gestual (Quadros & Karnoop, 2004).

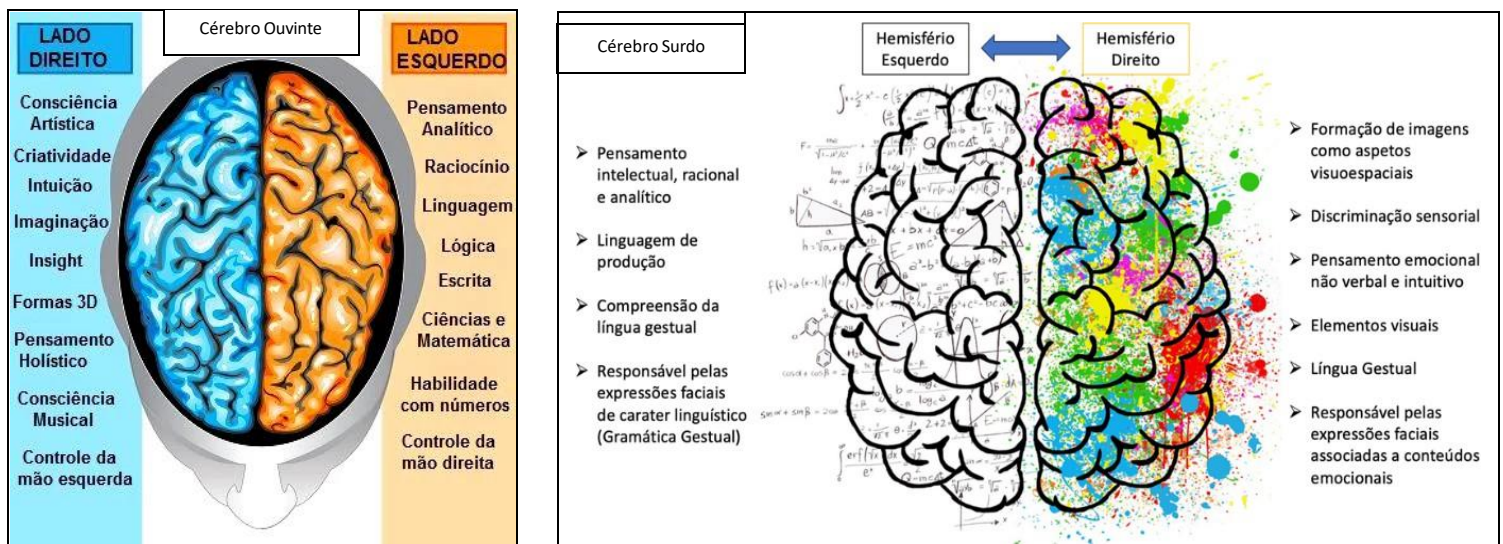


Figura 7: ilustrações dos hemisférios esquerdo e direito no cérebro de ouvintes e surdos

Fonte: acervo do autor, tendo por base imagem livre em [www.google.com](http://www.google.com)

### **3 - Aquisição da linguagem pela criança surda**

A aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais a que se tem acesso a partir do meio ambiente. Crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas sim determinada por princípios inatos que interagem com a língua a que a criança é exposta no ambiente. (Chomsky, 1988, p.24)

Chomsky (1986) defende que todas as crianças (surdas e ouvintes) já nascem com uma predisposição para adquirir língua, ou seja, as crianças surdas desenvolvem a língua gestual com a mesma competência e a um ritmo semelhante em relação às crianças ouvintes e a língua oral, independentemente da inteligência e do ambiente em que estejam inseridos. Esta ideia é também corroborada por Quadros (2015, p.34), referindo que

a criança adquire a linguagem sem nenhum tipo de esforço, sem instrução explícita, com evidência positiva (isto é, sem correções, em diferentes contextos sociais), em pouco tempo e da mesma forma em diferentes línguas, ou seja, todas as crianças parecem passar pelos mesmos estágios de aquisição. Para explicar tudo isso, torna-se necessária a concepção de que existe algum tipo de conhecimento que faz parte da natureza humana, o conhecimento linguístico.

Quadros (2008) acrescenta ainda que existe uma interligação na aquisição da linguagem, seja de compreensão ou de produção, entre os fatores ambientais e biológicos, ou seja, a criança possui mecanismos de aprendizagem inatos que facilitam o processo de aquisição linguística, sendo que estes podem incluir processos cognitivos, competências de compreensão, memória e associação de padrões, que são fundamentais para a aprendizagem da linguagem. Advoga também que a experiência linguística à qual a criança está exposta numa determinada comunidade, seja oral ou gestual, exporá a criança a determinado acesso à linguagem, sendo esta basilar para o desenvolvimento linguístico (Quadros, 2008). A interação com falantes nativos da língua, seja oral ou gestual, proporciona o ambiente e os estímulos necessários para que a criança adquira

vocabulário, gramática e pragmática da língua de forma produtiva. Deste modo, se a criança surda for exposta às condições adequadas, esta desenvolve a linguagem sem qualquer dificuldade, recebendo em abundância e a riqueza do *input* visual fulcral durante toda a infância. Para tal, o ambiente linguístico visual e o estímulo adequados durante os primeiros anos de vida garantirão um natural desenvolvimento nas crianças surdas.

### **3.1 - Linguagem e Pensamento**

Primeiramente, quando o bebé nasce e este começa a ter estímulos através de sinais que podem ser, sonoros, visuais (gestos, imagens, símbolos), táteis, entre outros que todos são da linguagem verbal, não verbal e mista, que depois são transformados na comunicação e em compreensão (Carmo, 2010). Do mesmo modo, a criança começa por se expressar através da linguagem corporal, podendo usar mímica, gestos ou sons, para se comunicar, sendo através de imitações de gestos, sons e normas com práticas assistidas com reforços positivos ou negativos e a criação de hábitos que se vai construindo a língua (Quadros, 2015).

Quando a criança não tem acesso à língua poderá ficar com o seu pensamento comprometido, bem como poderá ficar com problemas emocionais, sociais e cognitivos, pois o ser “humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam” (Vygotsky, 1978, p.5). Se a criança não receber o *input* linguístico do meio ambiente desde a infância, no período crítico, por ser mais sensível à aquisição da linguagem, poder-se-á concluir que

o cérebro humano inicialmente tem representação bilateral das funções da linguagem e, mediante o processo de aquisição, na puberdade, apenas um

hemisfério se torna mais dominante em relação às funções da linguagem, completando o período de aquisição. Caso a criança não adquira a linguagem nesse período, seu desenvolvimento linguístico será prejudicado (Lennenberg, 1967 in Quadros, 2015, p.46).

Deste modo, concordamos com os autores (Lenneberg, 1967; Rodrigues, 1993; Quadros, 2008; Quadros, 2015), de que quanto mais cedo a criança surda adquirir a língua mais adequada a si, e aproveitando a plasticidade excepcional que o cérebro exibe, esta fará uma rápida assimilação e organização de estruturas linguísticas complexas, ou seja, a criança terá uma boa base de desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Embora a aprendizagem de qualquer que seja a língua não careça de limite de idade, e esta é a realidade das crianças surdas filhas de pais ouvintes – como identifica Quadros (2008), reconhecemos que as crianças surdas filhas de pais ouvintes estão a contactar tardiamente com a língua gestual o que as impede de adquirirem a linguagem “em tempo hábil” (Quadro, 2008, p. 81).

### **3.2– Período Linguístico**

“de forma análoga às crianças adquirindo línguas faladas, surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos em crianças surdas.” (Quadros, 1997, p.42)

Segundo estudos iniciados nos anos 70, do século XX, nos Estados Unidos da América, por autores como Fischer (1973), Hoffmeister (1978), Petitto (1987), Petitto e Bellugi (1988) Bellugi e Klima (1989), os mesmos afirmam que quando exposta à sua língua natural, a criança surda adquire a linguagem de igual forma a qualquer criança ouvinte, não comprometendo o seu natural desenvolvimento linguístico. Sendo as crianças do pré-escolar aquelas em que decidimos focar o nosso estudo, considerámos pertinente abordar apenas a fase linguística de “múltiplas combinações”, pois é a fase que mais se aproxima à das crianças com as quais trabalhamos.

Assim, a criança começa a combinar duas ou mais palavras por volta de 2 anos de idade, mas não há momento exato em que a criança possa criar mais combinações, porém é

neste período linguístico que começam a identificar relações gramaticais e conceptuais, logo que começam a utilizar mais de uma palavra, tal como a compreender a diferença de opiniões afirmativas, negativas e interrogativas (Quadros, 2015).

Segundo Carmo (2010) as múltiplas combinações ocorrem por volta dos 2 anos de idade e vão-se desenvolvendo até aos 5 anos. A criança começa a formar frases com mais do que três palavras/gestos. A criança começa a usar a expressão facial, a expressão corporal, configuração dos gestos. Por exemplo, no caso da negação, a criança já abanará a cabeça de um lado para o outro, e nesta fase o arqueamento das sobrancelhas poderá significar interrogação ou desconfiança. É nesta fase também que as perguntas – sim/não – começam a ser produzidas e compreendidas pelas crianças, bem como “as regras de um grupo maior de palavras (orações, frases) e (...) [o] uso de elementos conectivos (e, que, mas) e demais tipos de estruturas (Quadros, 2015, p.44) serão consolidadas. Eis alguns exemplos que poderão ser compreendidos pelas crianças, nesta fase:



Figura 8: O que estás a fazer?  
Fonte: acervo do autor



Fonte 9: O que estás a ver?  
Fonte: acervo do autor



Figura 10: Ao que estás a brincar?  
Fonte: acervo do autor



Figura 11: O que estás a comer?  
Fonte: acervo do autor



Figura 12: O que estás a beber?  
Fonte: acervo do autor

Embora possa acontecer a criança surda apresentar alguns erros no uso da expressão não manual, a aquisição desta competência atingirá o seu auge entre os 5 e os 9 anos de idade (Carmo, 2010).

#### **4 – O acesso precoce à Língua Gestual**

A língua gestual, enquanto língua, estabelece uma relação dinâmica e dialética com o pensamento e vai permitir o acesso às ideias, ao conhecimento, ao discurso lógico e criativo, em suma, à plena apreensão do mundo. Efetivamente o papel da língua não é apenas o de permitir dizer aos outros o que pensamos, mas, acima de tudo, dizermos a nós mesmos o que pensamos; só desta forma se estabelece uma relação criativa – linguagem e pensamento – que se vai refletir no total desenvolvimento cognitivo. Normalmente o que tem acontecido com os surdos profundos congénitos é que se têm visto privados do conhecimento e do conseqüente desenvolvimento cognitivo, devido à ausência de qualquer tipo de linguagem que lhes permita a comunicação. (Amaral, 1993, p.28)

Para fazer face a este princípio é muito importante haver o acesso à linguagem precocemente para que as crianças surdas tenham um bom desenvolvimento cognitivo e uma comunicação eficaz, que é tão necessário a qualquer criança, para que possa ter uma aquisição natural da sua primeira língua que é a língua gestual, pois

a diferença entre um surdo e um ouvinte reside tão só na ausência ou existência do sentido da audição, respetivamente; e desta “pequena” diferença resulta que os que são surdos não ouvem, logo não têm acesso à língua oral; se quisermos especificar melhor acrescentaremos que a língua oral não pode ser a língua natural do surdo profundo porque a privação ou danificação do órgão da audição não lhe permite a sua apreensão (Amaral, 1993, p.27).

Infelizmente numa sociedade predominantemente ouvinte que tenta impor os padrões auditivos, como se fosse normal, esta não respeita a essência dos surdos.

Quando os pais ouvintes dão conta que a criança é surda ficam em choque emocional, o que é perfeitamente normal (Freire, 2007), e é muito importante que os médicos possam dar informações revelantes em relação ao desenvolvimento natural cognitivo e emocional da criança surda, o que infelizmente muitas vezes não acontece (Freire, 2007). Caberá aos pais procurarem outras informações através das Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), bem como em associações de surdos, por forma a que possam receber informações necessárias e adequadas para o bem da criança surda. Nestes locais, haverá um aconselhamento a respeito do desenvolvimento linguístico, cognitivo, como também sobre a comunidade surda, a sua língua, a sua cultura que fazem parte da criança surda. Será também uma mais-valia, os pais, enquanto educadores, permitirem que a criança surda não fique isolada. O mesmo não acontece com a família surda pois partilham a mesma língua e comunidade (Freire, 2017). É importante recordar que para a criança surda ter um bom desenvolvimento cognitivo e emocional, os pais ouvintes devem aprender língua gestual desde o início para que tenham uma boa comunicação, para poderem conversar e brincar de modo natural e acessível sem preconceitos, pois a criança surda será feliz com a sua língua natural partilhando momentos de suma importância com os seus pais. Posteriormente, a criança surda poderá ou não ter algum ganho auditivo através de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, o que não inviabiliza a boa base linguística em termos de aquisição da língua gestual que já terá tido (Freire, 2017).

## 5 – Comunidade surda portuguesa, identidade e cultura



Figura 13: Quadro da Nancy Rourke, EUA

Fonte: <https://cwi.edu/news/news-room/visiting-artist-series-welcomes-nancy-rourke>

“Em Portugal há 30 mil pessoas surdas que comunicam através da LGP, mas estima-se que a comunidade gestuante seja substancialmente superior.” (Portugal.Gov.Pt., 2024)

A comunidade surda que comunica em LG é constituída não só por surdos que têm a LG como sua língua natural, bem como os seus pais e familiares que têm conhecimento da LG, e a utilizam na comunicação entre pais/familiares e crianças/jovens. É composta ainda por surdos que perdem a audição posteriormente e que se reconhecem como sendo surdos, vindo a usar a língua gestual no seu dia a dia, por profissionais e amigos que se relacionam com surdos diariamente, e também os curiosos (Jokinen, 2016). É na comunidade surda que a representação da comunidade é visível, assim como a luta e a defesa dos seus direitos, a participação autónoma na vida em sociedade, quer por um ensino de qualidade, quer pelo respeito pelos direitos humanos que está também patente (Morais, 2022). A comunidade surda apresenta-se ativamente nas associações de surdos, pois é neste espaço surdo que se promove o convívio, o bem-estar, a vontade e responsabilidade para se assumir a gestão de atividades (culturais e desportivas), por um lado, e por outro, a organização de lutas pelos direitos gerais, a partilha e troca de experiências e de ideias, bem como a discussão de vários temas e esclarecimento de informações sobre o dia a dia (Morais, 2022). Todavia, a comunidade surda por ser considerada uma minoria linguística e cultural, pela perspetiva sociolinguística, não é vista da mesma forma pela comunidade

médica, que considera a pessoa surda como alguém que tem uma doença que precisa de ser curada para poder viver como um ouvinte (Jokinen, 1999). A verdade é que a maioria dos surdos não concorda com esta perspetiva, porque não sentem a surdez como uma doença ou algo negativo ou errado que precise de ser corrigido ou removido, pois sentem a surdez como uma parte natural da sua identidade e experiência de vida, uma característica que não define nem limita quem são. Para Laborit (1998), os médicos

não compreendem que o surdo não tem vontade de ouvir. Querem que sejam semelhantes a eles, com os mesmos desejos, logo com as mesmas frustrações. Querem preencher uma carência que não temos. Escutar... Não podemos ter vontade de coisas que desconhecemos (1998, p.90).

É exatamente por isso que na visão da sociedade ouvinte ainda permanece a ideia de que os surdos são deficientes, devido à falta de comunicação e expressão oral. Assim, muitas vezes as pessoas insistem em dizer que os surdos desejam ouvir através de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, mesmo que isso não faça parte da sua experiência de vida, bem como pela ausência de compreensão das pessoas ouvintes pois há sempre a tentativa de fazer com que os surdos se assemelhem aos ouvintes, partilhando dos mesmos desejos e, por consequência, as mesmas frustrações. Laborit (1998) ressalta que a capacidade de desejar algo está diretamente ligada ao conhecimento e à experiência prévia desse algo, e os surdos não podem desejar algo que nunca experimentaram, como a audição, por isso deve-se aceitar e respeitar as diferenças individuais e culturais, sem impor padrões irrealistas ou preconceituosos sobre o que é considerado “normal” ou desejável.

### **5.1 – Identidade Surda**

A língua gestual tem um papel muito importante para a construção de identidade surda, porque é através da língua gestual que o surdo se identifica com o outro surdo por terem a mesma língua sem barreiras de comunicação, utilizando o espaço visual como meio de captação de informação e interação social na escola, na família, no trabalho ou com os amigos. A língua gestual é a principal fonte para a construção da identidade surda que reflete uma perspetiva cultural e identitária, por isso é fundamental dar a reconhecer e

valorizar as especificidades culturais e linguísticas das comunidades surdas, pois a língua gestual não é apenas um meio de comunicação, mas um pilar fundamental da identidade surda, estimulando uma visão da surdez e não como uma deficiência, mas como diferença cultural (Perlin, 1998; Moura, 2000; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, 2006).

Os surdos têm a sua própria língua e cultura, mecanismos de resolução de problemas que aprenderam com os outros surdos e sentem-se completos e realizados como são. “Ao criar as próprias comunidades e ao utilizar as suas belas línguas, eles criaram um ambiente linguístico e cultural ao qual atribuem tanto conforto como orgulho” (Ladd, 2013, p.15).

A construção de identidade é um processo de natureza contínua e dinâmica, em constante evolução e reavaliação em resposta às novas experiências e desafios ao longo da vida de um indivíduo (Erickson, 1968), iniciando com o nascimento e terminando com a morte (Erickson, 1968). Holcomb (2013) identificou sete identidades surdas, o que nos ajuda a compreender que a identidade surda não é homogénea, mas sim multifacetada. Estas identidades são:

- **Bicultural Equilibrada:** A pessoa surda se sente confortável com o Mundo Surdo e o Mundo Ouvinte, é comum estas pessoas serem fluentes em língua gestual e na língua oral e escrita, as pessoas Surdas não sintam ressentimento pelos ouvintes mesmo que tivessem experiências negativas com eles e ter uma capacidade de entendimento e ser muito flexível nas interações com os dois mundos Surdo e Ouvinte (Holcomb, 2013);

- **Bicultural com dominância surda:** são aqueles surdos que se movem entre o mundo ouvinte e o surdo, mas preferem estar com pessoas que falem língua gestual mesmo seja pessoas surdas ou ouvintes, normalmente ensinam a sua língua aos seus colegas da escola, trabalho ou família, sabem fazer a leitura labial e escrever, mas normalmente preferem recorrer a interpretes de língua gestual (Holcomb, 2013);

- **Bicultural com dominância ouvinte:** são aqueles surdos que se relacionam com os surdos, mas por várias razões participam mais em contextos ouvintes, devido por vezes as barreiras geográficas, profissão, escolha dos passatempos ou outros motivos e têm pouco contacto com pessoas surdas (Holcomb, 2013);

- **Culturalmente separada:** é a pessoa surda que tem contacto mínimo com ouvintes de propósito, devido a traumas de falhas de comunicação e entendimento, falta de informação assim a pessoa surda evita o contato com pessoas ouvintes. Se as pessoas ouvintes não aprenderem a língua gestual provavelmente a pessoa surda rejeitá-lo-á mesmo que sejam membros de família. Participam nos contextos onde estão maioritariamente surdos, por exemplo, numa associação de surdos, igreja de surdos, casas das pessoas surdas e até trabalho com outros surdos (Holcomb, 2013);

- **Culturalmente marginal:** é uma pessoa surda que se sente desconfortável entre a comunidade surda e ouvinte, e normalmente não são hábeis na língua gestual e nem na oral (Holcomb, 2013);

- **Culturalmente isolada:** é o indivíduo surdo que prefere estar de longe da comunidade surda, e por outro lado, muitos pais de crianças surdas educam os seus filhos a acreditar que se oralizarem bem e recusar a língua gestual poderão ser considerados parte do mundo ouvinte (Holcomb, 2013);

- **Culturalmente cativa:** são pessoas surdas que crescem sem saber que existem outros surdos e uma comunidade surda, pois normalmente foram isolados propositadamente pela sua família; também nalguns casos não conhecem a existência de línguas gestuais, seja em contexto educacional ou outros (Holcomb, 2013).

Pelo que vimos a identidade surda mais observada na comunidade surda, é a do Biculturalismo ou a da “Bicultural Equilibrada”, como referiu Holcomb (2013), sendo o mais comum entre os surdos.

Há também a identidade “Bicultural com dominância surda”, em que o surdo se sente sempre como surdo, não se alterando a sua forma de se sentir perante qualquer circunstância, vendo-se com o direito de ser como quer – surdo -, por isso, pede o respeito pela diversidade, bem como sugere que se possa aprender com todos, sendo a diferença uma forma de união no mundo (Holcomb, 2013).

Como vimos, cada uma dessas identidades reflete as diferentes perspetivas e experiências de vida, influenciadas por vários fatores, como a educação, o ambiente familiar, o acesso à comunidade surda e às línguas gestuais, e a própria aceitação da sua diferença, enquanto pessoa surda (Holcomb, 2013).

## 5.2 – Cultura Surda

“(...) o sujeito Surdo, como outro qualquer, não é independente das práticas sociais. É formado a partir das experiências de relações com as outras pessoas, e incorpora valores, sentidos e símbolos, ou seja, desenvolve a sua cultura pessoal” (Morais, 2022, p.50).

Compreende-se, assim, que a cultura surda é um conjunto rico e diverso de práticas, crenças, hábitos, tradições, línguas, humor, arte e experiências compartilhadas por pessoas surdas. Um aspecto central dessa cultura é a língua gestual, que não é universal, variando de país para país, mas é fundamental para a comunicação e expressão dentro das comunidades surdas, como também nas escolas, nas associações e em famílias surdas (Morais, 2019). Os surdos constroem a sua identidade cultural através de experiências, valores, significados e símbolos que incorporam ao longo das suas vidas. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a individualidade de cada pessoa, independentemente das suas características específicas, pois tem o direito à sua integração e aceitação na sociedade (Pereira, 2019). Dentro dessa cultura, há um forte senso de comunidade e solidariedade, com ênfase no apoio mútuo e na celebração das realizações de seus membros e esta pode ser expressa através da literatura, da poesia, de anedotas, teatro, pintura e entre outras formas de arte visual. A cultura surda é, portanto, um aspeto fundamental e enriquecedor da diversidade humana, oferecendo perspetivas únicas sobre comunicação, arte e identidade (Morais, 2019). A maioria das pessoas surdas identificam a cultura surda advinda de uma minoria, sendo que “os membros da comunidade surda consideram-se como pertencentes a uma organização social diferente, possuidores de uma história e de valores morais muito próprios, donos de uma maneira de ser particular, mas admitindo diferentes formas de estar.” (Carvalho, 2000, p.277).

## 6 – Educação Bilingue e Bicultural

A visão sociocultural sobre a surdez está alinhada com princípios existentes de direitos humanos, recomendações da ONU como as Regras de Padrões e a Declaração de Salamanca e acima de tudo alinhada com a visão sobre o ser humano como uma pessoa igual, mas diferente (Jokinen, 1999, p.108).

As regras e padrões da ONU, assim como a Declaração de Salamanca mostram um compromisso com a equidade e inclusão para todos, ou seja, haver a igualdade de oportunidades e acesso a direitos e serviços para as todas pessoas independentemente das suas diferenças. Tal como a Constituição da República Portuguesa consagrou desde 1997 o dever de *“proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades”* (alínea h do artigo 74.º), o decreto-lei n.º 54/2018, assume de forma clara a educação bilingue para alunos surdos como a resposta educativa mais adequada, referindo que:

1 –

- a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);
- b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);
- c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

2 – As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

3 – As escolas de referência para a educação bilingue possuem equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo, designadamente equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens.

4 – Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão.

Como previsto na lei, a educação de alunos surdos pressupõe o acesso a uma educação bilingue e bicultural, sendo dada primazia à língua gestual como primeira língua, usando a língua da maioria na sua forma escrita e se possível ainda o acesso à língua oral. Sendo a língua natural da criança, “a língua que elas adquirem espontaneamente sem ensino, conhecem-na melhor, usam mais e com a qual são identificados pelos outros e por si mesmos” (Skutnabb-Kangas, 1981, p. 119). A língua do país é aprendida como segunda língua por ser “adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (Spinassé, 2006, p. 6) através da leitura, escrita e oralidade. Verificamos que muitos são os investigadores que se debruçaram sobre esta temática e que reforçam a necessidade da língua gestual ser adquirida como primeira língua, pois dará às crianças surdas a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades cognitivas, adquirirem conhecimentos sobre o mundo, fornecendo simultaneamente as bases para a aprendizagem de uma segunda língua (Lane, 1992; Delgado Martins, 1997; Svartholm, 1998; Grosjean, 2001; Quadros, 1997; Quadros, 2008). Dever-se-á ter em atenção que os surdos ao adquirirem a linguagem e a capacidade de leitura e de escrita, esta não é a sua língua materna, pois “os surdos aprendem a escrever não na sua linguagem natural, mas sim uma 2ª língua para a qual não têm qualquer tipo de suporte fonológico e que têm de articular como a semântica num espaço visual” (Caldas, 2009, p.93). Concordamos com Svartholm (1998, p. 40) quando defende que

a aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada à criança. Se uma criança, ouvinte ou surda, não puder ter uma participação ativa em situações comunicativas nas quais esteja sendo usada uma língua inteligível, não se pode contar com um desenvolvimento normal na primeira língua. Nós também sabemos que esta primeira língua deve ser de fácil acesso à criança. Para o surdo isto significa a Língua de Sinais. A fala apenas, ou misturas inventadas de fala e sinais são, no mínimo, claramente insatisfatórias como base para o

desenvolvimento normal da primeira língua; nem tampouco são adequadas para o desenvolvimento de uma segunda língua.

Amaral (2006) salienta a importância do contato precoce de crianças surdas com modelos linguísticos competentes, especialmente adultos surdos fluentes em língua gestual, é muito importante no contexto da educação de surdos. Este contato inicial com a língua gestual proporciona uma base sólida para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, garantindo que ela tenha acesso a uma comunicação rica e completa desde as primeiras fases de sua vida (Amaral, 2006; Quadros, 2008). A aprendizagem da língua oral/escrita, como uma segunda língua, deve seguir os princípios de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, e reconhecer que a língua oral/escrita não é a principal forma de comunicação para a criança surda, por isso há necessidade de adaptação das metodologias de ensino para se adequarem às necessidades específicas dos alunos surdos, como por exemplo, o uso de recursos visuais e táteis, exploração do espaço e movimento característicos da comunicação gestual, e uma abordagem mais contextualizada e indicativa para o ensino da segunda língua, com o objetivo de facilitar a compreensão e a retenção de uma língua de modalidade distinta da de uma língua visual (Gutiérrez, 1999; Sim-Sim, 2001). Vemos a importância dessa língua como meio de comunicação que amplia as possibilidades para os surdos alcançarem os níveis académicos mais avançados e expandirem suas perspectivas de carreira, contribuindo assim para uma maior igualdade de oportunidades e inclusão social (Sim-Sim, 2001).

### **6.1 – Escolas de Referência para a Educação Bilingue**

São 21 as Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB) em Portugal continental e nas ilhas da Madeira e dos Açores, embora apenas 17 façam parte, oficialmente, da rede EREB (Direção Geral da Educação, 2024), sendo que as restantes estão em fase de avaliação. No entanto, consideramos as 21 escolas como EREB, no nosso trabalho, por serem reconhecidas como tal, na comunidade surda e em contexto escolar. Estas escolas têm alguns objetivos, de acordo com o artigo 15º, do decreto-lei n.º 54/2018, como o de assegurarem o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos e assegurarem também o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda

língua dos alunos surdos. Salienta ainda os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que os devam beneficiar. Lê-se também no decreto-lei, acima indicado que as EREB devem programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos, colaborarem e desenvolverem com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos. Verificamos ainda que é dada excelência a ambientes bilingues que “compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão.” (artigo 15º, nº4). Para que tal aconteça, os agrupamentos de escolas/EREB, segundo o mesmo decreto-lei, deverão estar providos de “docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP, com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos”, assim como de docentes surdos de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. O decreto-lei nº 54/2018 substituiu o decreto-lei nº 3/2008, sendo que é no seu artigo 15º, no âmbito da educação bilingue de surdos, que mantém o seu objetivo principal, pois é nas EREB através de professores, surdos e ouvintes, proficientes em língua gestual e em língua portuguesa que a criança surda tem a continuidade do contacto com a língua gestual, no seio escolar, e contacto com a língua oral, no seio familiar. Nos primeiros anos de vida da criança surda, é muito importante haver o contacto com educadores e professores surdos para permitir um maior desenvolvimento da primeira língua, quer em termos linguísticos, quer em termos identitários (Laia, 2024). Mais tarde, no percurso escolar destas crianças, os professores deveriam dominar a língua gestual para que as aulas fossem ministradas nesta língua.

Como é natural a família ouvinte quer que a criança surda aprenda a língua da maioria, seja oral ou escrita, através da leitura labial ou da oralidade. Esta última dependerá de cada criança pois todas elas são diferentes. Seria importante dar a conhecer aos pais que a leitura de uma história à sua criança, caso esta história tenha imagens com pequenos textos, bem como histórias que tenham língua gestual portuguesa acessível é de elevada importância não só para a criação de laços afetivos, bem como para o contacto com a

leitura, com as letras e com as palavras, algo que é fulcral para as crianças surdas. Para além das histórias, os recados, as listas de compras, as mensagens de telemóvel, são formas de permitir que a criança comece a contactar com a língua portuguesa escrita e a interiorize na sua forma gráfica, e gradualmente a entender a importância da língua escrita e da sua leitura, ou seja, compreender a importância de poder comunicar com a sua família bem como na sociedade (Freire, 2013). Podendo oferecer esta parceira linguística e cultural à criança surda, esta formar-se-á um ser bilingue e bicultural, podendo utilizar as duas línguas no dia a dia, de forma plena (Freire, 2013). Para que esta plenitude possa acontecer a criança surda tem de ter uma boa educação bilingue e bicultural, sendo, portanto necessário o envolvimento da família. Sabendo que cerca de 90% a 95% das crianças surdas nasce em famílias ouvintes (Baptista, 2010; Sousa, 2010), é essencial que a família aprenda língua gestual portuguesa para poderem comunicar/conversar com a sua criança surda, com o seu filho, para que enquanto pais possam sentir que “recuperaram o seu filho perdido e que a partir daquele momento o seu filho passou a ser um filho como os outros e eles, verdadeiros pais” (Ahlgren, 1994, p.58). Para além da presença dos pais, na vida do seu filho surdo, é fundamental o espaço para o contacto com outras crianças, bem como com surdos adultos para que esta se desenvolva naturalmente na sua língua e se possa identificar com modelos surdos nas atividades escolares e nas associações (Morais, 2022). É muito relevante que a criança surda esteja numa escola de referência para a educação bilingue e que possa também frequentar associações de surdos, pois como advoga Delgado-Martins (1997)

(...) a língua que, como vimos, é adquirida, naturalmente, pelo simples contacto com adultos e crianças surdos que sejam “nativos” de LGP. Assim, as crianças surdas, no contacto com um meio em que se use a LGP, desenvolvem o seu sistema linguístico e cognitivo, na interação comunicativa com os que a rodeiam, mantêm uma vida afetiva e social “normal” (p.32).

## **6.2 – A intervenção precoce e os seus benefícios para a criança surda**

A família é reconhecida como sendo o mais influente agente de socialização, sobretudo no que concerne às aprendizagens sociais básicas, mas também pela

forma como transmite à criança o que considera ser os comportamentos, as competências, as atitudes e os valores mais importantes da sua comunidade. (Santos, 2005 in Ribeiro, 2009, p.58)

A intervenção precoce destina-se a crianças dos 0 aos 6 anos quando ocorre algo que comprometa o desenvolvimento, independentemente da causa genética, ambiental ou biológica e que precisa de apoio especializado para assegurar e fomentar o seu desenvolvimento pessoal; proporcionar as auto competências da família e promover a sua inclusão social (Meisels & Shonkoff, 2000). Deste modo, a intervenção precoce deve responder a um conjunto de necessidades das crianças e das famílias através de serviços e recursos disponíveis, com os programas diversificados e abrangentes que promovam o bem-estar, bem como a criação de atividades e oportunidades que incentivem a aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento juntamente com a sua família, que tem um papel ativo muito importante para este processo (Bairrão, 1994).

Como já referimos neste relatório, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, o que leva os pais a terem dificuldade em aceitar o diagnóstico de surdez. Muitas vezes, começam por ter uma atitude de negação e resistência em aceitar que o seu filho tenha algum problema ou dificuldade. Esta situação, poderá levar a um desgaste emocional e frustração, podendo prejudicar, conseqüentemente, o natural desenvolvimento do seu filho, caso não se estabeleçam os meios terapêuticos adequados para a estimulação da criança (Marchesi, 1987). Há, também, pais que se tornam participantes ativos, como colaboradores na equipa de trabalho (planificadores e avaliadores) que tentam ter um papel indispensável no desenvolvimento dos seus filhos (Correia, 1998). Para que tal aconteça, há que haver uma boa relação entre os pais e profissionais, na base da colaboração e parceria eficaz (Correia, 1998).

Meisels & Shonkoff (1990, p.542) elenca alguns dos princípios que os profissionais de intervenção precoce devem enaltecer na sua prática profissional:

1. “Ajudar os pais a ultrapassar sentimentos de confusão, incerteza, culpa e medo, associados ao nascimento e ao exercício da parentalidade de uma criança diferente”;

2. “Ajudar os pais a compreender a alteração do seu filho, preparando-os para aceitarem a responsabilidade de assistir e colaborar no planeamento e implementação de atividades de intervenção precoce”;
3. “Facilitar a progressão do desenvolvimento da criança, providenciando a aprendizagem de competências específicas por parte dos pais”;
4. “Prevenir possíveis ruturas, reforçando a interação pais – criança, através de algumas mudanças do seu comportamento, de modo a tornarem-se mais responsivos e a aumentar a reciprocidade das interações”;
5. “Assistir as famílias a aceder a serviços comunitários relevantes para as suas necessidades.”

É também de salientar que os pais vão ter vários níveis de stress no seu dia a dia ao serem confrontados com situações complicadas, sendo necessária uma grande capacidade de adaptação, não só por causa da barreira de comunicação, bem como pelo desconforto com a comunidade, uma maior sobrecarga económica, as decisões em momentos críticos e de transição e as incertezas do futuro, acabarão por influenciar toda a dinâmica familiar (Felgueiras, 1999).

São também os pais ou encarregados de educação que “têm o direito e o dever de participar ativamente (...) em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho” (Correia, 2008, p.158). Desta forma, os pais e familiares da criança surda devem aprender a língua gestual portuguesa para permitir uma comunicação mais concreta com a criança na promoção do seu desenvolvimento geral com a facilidade de aquisição linguística (Correia, 2008). Para a criança surda receber uma intervenção precoce adequada, é importante ter o “ensino estruturado que recorra a técnicas educativas especiais em idade precoce ensino direto e ensino preciso” (Almeida, 2000, p.41). Estes princípios, também preconizados no decreto-lei nº281/2009 e no decreto-lei nº54/2018 deverão “potenciar a melhoria das interações familiares; reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência.” Recordemos o decreto-lei nº 54/2018, que ressalva a promoção de um ambiente bilingue, bem como de profissionais competentes em LGP que permitam um desenvolvimento pleno da linguagem e a aquisição da LGP, como a primeira língua:

os agrupamentos de escolas para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce, no apoio e informação das escolhas e opções de suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como na frequência precoce do jardim da infância. (artigo 15º)

O nosso estudo pretende valorizar a intervenção precoce, por forma a que a criança surda se possa apropriar da sua língua natural,

com todas as especificidades que refletem as diferenças que marcam a origem geográfica ou social desse grupo. Se for, porém, exposta a mais de uma língua ou a variedade de línguas, passará a dominá-las, criando situações de bilinguismo e de plasticidade linguística, quando descuradas são fator de obstáculo ao sucesso escolar e consequentemente social. (Sim-Sim, 1998, p.55)

Ainda que seja valorizada a língua oral, em muitas situações já identificadas, não é de somenos recordar que existe uma natural dificuldade na aprendizagem de uma língua falada, por parte da criança surda (Baptista, 2008). A primazia pela língua oral em detrimento da língua gestual, leva a que as crianças surdas tenham dificuldades em compreender os seus problemas, os seus interesses e necessidades, acabando por sentir uma grande frustração, confusão e sentirem-se perdidos, por não estarem no seu grupo social (Baptista, 2010). Sabemos que “a primeira infância constitui um período especialmente favorável para a aquisição da linguagem. Se, durante este período, a criança não for estimulada, terá muitos problemas para se tornar hábil na utilização do futuro idioma” (Lebrun cit. In Santana, 2007, p.60), pois “o meio ambiente e as interações sociais influenciam a organização cerebral. A plasticidade do cérebro está longe de se reduzir a fatores meramente fisiológicos e bioquímicos.” (Santana, 2007, p.63), advogando que a dificuldade de acesso à linguagem e, por conseguinte, à comunicação não tem “origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não utiliza uma língua a qual a criança possa aceder de forma espontânea, a língua gestual.” (Goldfeld, 1997, p.53). Contribuímos, com o nosso

estudo, para uma maior valorização da língua gestual e da aquisição precoce da mesma e permitiremos que a criança surda possa igualmente adquirir uma

identidade bicultural, reunindo as duas culturas: a da comunidade surda e a da comunidade ouvinte, cooperando para o enriquecimento cultural das crianças surdas. A inclusão das duas culturas é indispensável porque fortalece a autoestima da criança surda e também favorece a sua integração na sociedade em que vivem. (Strobel, 2008, p.84)

## **ESTUDO EMPÍRICO**

## 1- Introdução

Por forma a levarmos a cabo o nosso estudo empírico seguimos uma metodologia. Para tal, traçamos uma pergunta de partida, compusemos objetivos do estudo, averiguámos quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados, descrevemos os participantes e procedimentos. Nesta segunda parte, coloca-se em prática a investigação realizada com alunos surdos através de uma história em LGP, produzida em vídeo, cartões de imagens num cartaz e uma ficha exploração. Por último, a apresentação, a discussão e reflexão dos resultados. Acresce o facto de a investigadora ser surda, pelo que consideramos que possa ser uma mais-valia para a realização do nosso estudo, pois assumir-se-á como modelo linguístico e cultural para as crianças surdas. Não só os sujeitos beneficiarão deste *empowerment*, de alguém que é seu semelhante, bem como para a comunidade educativa será uma mais valia ter um trabalho académico e científico que corrobora o ensino bilingue como uma premissa importante para a equidade social, linguística e cultural destas crianças.

## 2 – Pergunta de partida

Após a escolha do tema “qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um determinado problema.” (Almeida & Freire, 2003),

pensámos em três perguntas, que são:

- Será que os alunos surdos conseguem fazer a aquisição da linguagem de forma natural através da sua língua natural que é a LGP?
- Será que os materiais para os alunos surdos no pré-escolar deverão ter materiais bilingues por forma a promover a aquisição e desenvolvimento da linguagem?
- Sendo a LGP uma língua visual, será que estes materiais serão uma mais-valia para estes alunos?

### **3 – Objetivos do estudo**

Este estudo tem como tema a Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças surdas. Os objetivos do estudo visam identificar o conhecimento de LGP por parte das crianças no ensino pré-escolar, reconhecer em que medida os conhecimentos de LGP por parte das crianças surdas influenciam a sua inclusão na sala do pré-escolar, analisar em que medida a aprendizagem da LGP em tenra idade influencia o processo de comunicação e, ainda, o de recolher informações que permitam perceber se as crianças surdas conseguem uma maior capacidade linguística através da sua língua natural com o material em LGP. Uma outra hipótese do estudo é equacionar a possibilidade de as crianças surdas terem acesso à sua língua natural, a LGP, precocemente, para que possam ter uma maior facilidade em aprender, mais tarde outra língua, como o português, por exemplo.

### **4 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A técnica e instrumentos de recolha de dados foram as seguintes:

- a observação direta com a ficha de grelha da avaliação (Anexo 1);
- atividade de compreensão e produção de uma história em LGP.

### **5 – Descrição dos participantes no estudo**

Os participantes principais deste estudo são três sujeitos do sexo feminino, com 5 anos de idade e um sujeito do sexo masculino com 7 anos de idade, todos utilizam aparelhos auditivos ou implantes cocleares. Faz ainda parte da amostra um sujeito de sexo masculino, com 7 anos de idade, que apesar de ser ouvinte apresenta problemas de fala e que comunica em LGP. Este sujeito encontra-se (à data da investigação) na turma Pré A. Ainda que a idade desta criança não corresponda à idade natural das crianças em pré-escolar, a investigadora não conseguiu obter acesso à ficha individual do aluno por forma a poder justificar o seu prolongamento etário no pré-escolar. Embora tenha solicitado mais informação, a proteção de dados individuais não permitiu uma maior explicação para

este facto. Porém, reconhecemos, ao observar a criança de que esta apresenta alguma síndrome, no entanto, a investigadora não o poderá referir por inaccessão a essa informação. As crianças estão integradas numa turma bilingue que tem nove crianças ouvintes e quatro surdos.

Agora vamos caracterizar mais especificamente o que rodeia cada criança:

Criança A – É uma menina que tem cinco anos com um implante coclear e um aparelho auditivo, tem uma LGP razoável, com boa memorização visual, pois aprendeu LGP desde cedo, a sua família só comunica oralmente apesar de ter um irmão surdo com as mesmas características e que está no 7º ano noutra escola.

Criança B – É uma menina que tem cinco anos e usa os aparelhos auditivos, não tem bom nível de LGP, utiliza mais a oralidade por influência da família, e tem alguma dificuldade de memorização pois distrai-se com facilidade.

Criança C – É um menino de sete anos, usa aparelhos auditivos, mas tem momentos que os tira talvez seja por desconforto ou por outro motivo, tem trissomia 8 o que acrescenta alguma dificuldade motora das mãos e das pernas e tem ainda um problema visual, usa óculos. Começou a aprender LGP no 2º Período, porque estava noutra escola do ensino regular e não conseguia evoluir como deveria ser, e então nesta escola – EREB- evoluiu muito e consegue comunicar bem em LGP, só a parte motora das mãos não lhe permite realizar o gesto corretamente, mas ele sabe o que significa e também com o tempo, acabamos por perceber o que quer dizer. É um aluno que tem muito interesse pela língua gestual, que gosta muito de imagens e está sempre a intervir e a mostrar o seu interesse na língua, ou seja, tem um bom nível linguístico de aprendizagem. É único surdo da família e todos oralizam.

Criança D – É uma menina de cinco anos que utiliza implantes cocleares, tem um nível fraco de LGP pois aprendeu tarde, só aos três anos, e não utiliza muito no dia a dia, só apenas para falar com a professora de LGP e a sua família só oraliza.

Criança E – É um menino de sete anos que é ouvinte com problemas da fala, apenas emite sons sem palavras por motivos que desconheço. Ele ouve as pessoas falar com ele e ele

responde em LGP quando está bem disposto, pois tem uma síndrome que não lhe permite gerir as emoções e começa a bater nos colegas.

Como já referimos são quatro alunos surdos e um ouvinte com problemas de fala para participar na atividade, mas só os alunos surdos participaram, porque o aluno ouvinte com problemas da fala não quis participar, pelo que respeitando a sua vontade o mesmo não participou. A par da não participação do aluno, por razões logísticas e temporais não foi possível estabelecer um maior contacto com este aluno por forma a promover uma maior confiança com a adulta investigadora.

## **6 – Procedimentos**

Antes da realização das atividades, foi realizado o pedido de autorização à Direção Regional de Educação da Madeira (Anexo 2). Entregámos os consentimentos informados aos pais/encarregados de educação, enviámos também a explicação e o material que íamos usar para o estudo (Anexo 3). Após a autorização da Direção Regional da Educação (Anexo 4), Direção da Escola e dos pais/encarregados de educação já com os consentimentos assinados (Anexo 5), procedeu-se à realização do estudo. A investigadora já conhecia a turma bilingue pois durante as semanas de Prática do Ensino Supervisionada I foi sempre recebida de braços abertos pelos alunos surdos e ouvintes, que aceitaram a investigadora como um deles.

No que concerne ao procedimento de investigação, o mesmo teve como metodologia a sua praticabilidade em dois momentos, que ocorreram em dias diferentes. Ao fazer uma pesquisa sobre qual o livro que deveríamos escolher para as atividades dos alunos, a investigadora com conhecimento empírico colocou à consideração o livro que considerou ser o mais adequado para a investigação que estava a levar a cabo. Tanto a educadora, como a professora de LGP, bem como a professora bibliotecária, assinalaram a escolha como sendo adequada para a atividade a desenvolver junto dos alunos.

Numa mesma sala, a investigadora ora ficava com um ou dois alunos de cada vez, em dias diferentes. A investigadora gestuou todas as informações que foram gravadas num vídeo. Num outro vídeo gestuou também a ficha do aluno para verificar a compreensão gestual

e outros, como por exemplo, se os alunos fizeram uma boa memorização ou se houve lapsos durante as duas atividades, para depois fazer uma análise de resultados. Ainda, todas as tarefas solicitadas aos alunos, como por exemplo, pôr os cartões pela ordem de acontecimento no cartaz relacionando a história, que viram no vídeo, bem como realizar a folha de exploração também esta, relacionada com a história.

Durante a investigação existiu uma grelha de observação direta que foi aplicada aos alunos no decorrer da investigação para apontar as reações e também as respostas das crianças, após o visionamento da história gestuada, aquando das respostas dos alunos às propostas de atividades apresentadas pela investigadora, o que foi muito importante para ajudar na análise dos dados. (Anexo 6)

Preparámos ainda um *Power Point* como material de apoio à compreensão da história, porém este material não foi necessário ser usado. (Anexo 7)

Embora, e inicialmente a planificação das atividades para o estudo tivessem organizadas para se realizarem em diferentes dias, por forma a dar tempo às crianças não só o desfrute da história em LGP, bem como realizar com calma a folha de exploração, o mesmo não foi possível. Lamentavelmente, o processo burocrático foi extremamente moroso, pelo que só foi dada autorização pela Direção Regional de Educação da Madeira no fim de julho, deixando apenas os dois dias para a concretização das atividades que colmatariam no nosso estudo. Assim, o estudo teve de se realizar em 2 dias, sendo que a 1ª atividade se realizou numa quinta-feira (visualização do vídeo em LGP; perguntas relacionadas com a história; e colocar as imagens por ordem de acontecimento da história). E no dia seguinte, sexta-feira deu-se a conclusão das atividades (rever a história em LGP; realização da folha de exploração). Teria sido didaticamente mais adequado seguir a planificação anteriormente definida, porém e dado que os alunos estavam prestes a terminar o período letivo, não houve outra alternativa senão realizar o estudo neste tempo limitado.

## **7 - Procedimentos das atividades:**

- **1º Dia**

No primeiro dia, participaram quatro crianças surdas que assistiram ao visionamento da história em LGP intitulada “O lobo que queria mudar de cor” que foi realizado no computador portátil da investigadora e logo depois fizemos umas perguntas relacionadas com a história (Anexo 8). Mediante as respostas obtidas, foi repetido algumas vezes o visionamento da história gestuada, o que satisfez muito as crianças, pois estavam contentes de poder ver a história gestuada novamente. Após a clara compreensão da história pelas crianças, as mesmas fizeram a atividade de ordenar os acontecimentos da história contada (Anexo 9). Para tal, foi elaborado um cartaz onde os alunos tiveram a possibilidade de colocar as imagens correspondentes aos acontecimentos da história, por ordem. As crianças gostaram muito de participar nesta atividade pois compreenderam a LGP utilizada durante as tarefas (Anexo 10).

- **2º Dia**

No segundo dia, foi exibido às quatro crianças, novamente, o vídeo da história intitulada “O lobo que queria mudar de cor”, com o objetivo de relembrar a história para a realização da folha de exploração relacionada com a história do vídeo (Anexo 11).

A investigadora gestou as perguntas em LGP, pois as crianças ainda não sabem ler, e conseguiram ter uma boa compreensão de LGP e responderam bem às questões. Algumas crianças tiveram algum receio em fazer esta tarefa, pois achamos que não estariam ainda habituadas a fazerem uma folha de exploração de quatro páginas, mas acabaram por conseguirem fazer todas as perguntas, o que foi muito satisfatório (Anexo 12).

## 8 - Apresentação e Discussão dos Dados

Nesta secção, iremos apresentar os resultados obtidos em cada etapa da atividade relacionada com a história da LGP, tanto no vídeo como nos cartões de imagens apresentados no cartaz. Paralelamente, serão apresentadas as informações detalhadas recolhidas nas folhas de exploração, apresentadas através de tabelas, bem como a análise à compreensão gestual das crianças durante a realização das atividades.

### 8.1 - História em LGP com perguntas relacionadas com a história:

	Criança A	Expressão não manual	Criança B	Expressão não manual	Criança C	Expressão não manual	Criança D	Expressão não manual
Gostou								
Percebeu								
Dúvida								
Atenção/Interesse								
Participação								
Repetição da História								

Sim	Não	Mais ou menos	Expressão não manual	

Tabela 1 : História em LGP com perguntas relacionadas com a história

As crianças assistiram uma primeira vez a uma história em LGP em formato de vídeo e demonstraram bom comportamento, mostrando-se muito atentas, motivadas e interessadas. Era evidente o seu entusiasmo durante a visualização, tanto que duas das crianças, C e D, pediram para ver novamente a história. A criança C, frequentemente inquieta na sala de aula, mostrou-se extremamente concentrada durante a exibição, expressando grande interesse nas imagens e gestos, e partilhando até algum vocabulário da história com a investigadora. Este momento torna-se ainda mais relevante tendo em

conta que esta criança só começou a aprender LGP no segundo período. A criança A, por sua vez, esteve muito tempo a imitar os gestos que ia vendo na história, o que poderá ser um mecanismo para a memorização desse conteúdo, algo que consideramos curioso, uma vez que mostra as ferramentas próprias que utiliza no processo de aprendizagem. Surpreendentemente, nenhuma das crianças apresentou dúvidas quando questionadas pela investigadora, o que nos deixou admirados, uma vez que é comum surgirem questões na primeira vez que assistem a um vídeo.

## 8.2 - Cartazes de imagens da história

	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D
Imagem 1 (Início)				
Imagem 2 (Verde)				
Imagem 3 (Vermelho)				
Imagem 4 (Rosa)				
Imagem 5 (Azul)				
Imagem 6 (Laranja)				
Imagem 7 (Castanho)				
Imagem 8 (Colorido)				
Imagem 9 (Lobo + Lobas)				
Imagem 10 (Fim)				

Acertou	Não acertou

Tabela 2: Cartazes de imagens da história

As crianças A e B trabalharam bem juntas e demonstraram habilidades de colaboração, auxiliando-se mutuamente quando necessário. A criança A acertou em todas as imagens sem dificuldade, enquanto a criança B, ao cometer erros, foi rapidamente corrigida pela criança A. Observamos que, quando corrigidas, olhavam uma para a outra como se estivessem a confirmar que a correção estava correta. A criança B errou nas imagens dois, três, quatro e cinco, e acertou nas restantes. Durante esta atividade, conseguimos perceber que a criança A tem uma grande capacidade de memorização visual, apesar de não ter a LGP como sua primeira Língua, tendo como método preferencial de

comunicação a oralidade, facto constatado pelos momentos de interação com os colegas, professores e auxiliares. Apesar disso, dá preferência ao uso da LGP durante as aulas com a professora desta disciplina. Já a criança B indicou uma memória visual mais fraca e alguns lapsos, sendo que, apesar de ter estado atenta ao vídeo, houve momentos de distração, o que é expectável nesta fase.

A criança C realizou esta atividade sozinha com o objetivo de se concentrar melhor, já que costumava distrair-se e brincar quando está com os colegas. Inicialmente, organizou os cartões com as imagens na ordem de acontecimentos da história de forma incorreta, errando todas as posições, ainda que tenha assistido ao vídeo duas vezes. Nesta fase não ficou claro para a investigadora se o erro ocorreu por falta de compreensão, uma vez que esteve pouco tempo com esta criança, ou por teimosia, mas posteriormente percebemos que a criança estava simplesmente a escolher os cartões baseando-se na ordem de preferência de cores. Apesar de incorreto, achamos engraçada a abordagem e raciocínio desta criança. Além disso, sempre que escolhia os cartões, a criança fazia os gestos presentes na imagem, refletindo uma boa capacidade de memorização vocabular em LGP, apesar de ter começado a aprender há pouco tempo. Por último, devido à dificuldade motora decorrente da trissomia 8, a criança precisou da ajuda da investigadora para colar os cartões no cartaz.

A criança D compreendeu a tarefa, mas demorou bastante tempo para se recordar da ordem dos acontecimentos da história, apesar de ter assistido ao vídeo duas vezes. Inicialmente, acertou corretamente às três primeiras imagens (um, dois e três), mas depois começou a errar nas cinco imagens seguintes (quatro, cinco, seis, sete e oito). Posteriormente, voltou a acertar através das duas últimas imagens. Durante a atividade, a criança D frequentemente procurava a aprovação da investigadora, olhando várias vezes para ela como se estivesse a pedir confirmação. Foi-lhe explicado nesse momento, que ela conhecia a história e que era importante que ela se tentasse lembrar. Verificámos que tem uma memorização fraca e com alguns lapsos, possivelmente devido às distrações com sons ambiente. Além disso, preferiu comunicar oralmente em vez de usar a LGP, devido à influência do ambiente familiar ouvinte. (Anexo 13)

### 8.3 - Ficha de Exploração

	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D
<b>Questão 1</b>				

<b>Questão 2</b>	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D
Segunda-feira				
Terça-feira				
Quarta-feira				
Quinta-feira				
Sexta-feira				
Sábado				
Domingo				

<b>Questão 3</b>	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D
Verde				
Vermelho				
Rosa				
Azul				
Laranja				
Castanho				
Colorido				

	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D
<b>Questão 4</b>				
<b>Questão 5</b>				
<b>Questão 6</b>				

Acertou	Não acertou

Tabela 3: Ficha de Trabalho

A criança A completou a folha de exploração com facilidade, respondendo corretamente a todas as perguntas, depois da investigadora as ter traduzido para LGP. A única questão em que errou foi relacionada com a escolha das cores nos dias da semana. (Anexo 14)

A criança B demonstrou algumas dificuldades e precisou de apoio para compreender algumas das perguntas, que foram adaptadas para uma linguagem mais acessível. Devido a alguma distração, teve dificuldade em se lembrar da cor do lobo, o que exigiu que revisse o vídeo para esclarecer. Apesar desses obstáculos, o desempenho geral foi positivo, embora tenha cometido um erro na última questão, possivelmente devido à falta de compreensão ou por teimosia. (Anexo 15)

A criança C realizou a folha de exploração com sucesso, apesar de enfrentar algumas dificuldades que exigiram adaptações nas perguntas para facilitar a compreensão. Após estas adaptações, todas as questões foram respondidas corretamente, à exceção da última. Foi interessante notar que, na primeira atividade com os cartões de imagens no cartaz, esta criança tinha errado todas as respostas devido a uma interpretação diferente daquilo que era pedido, tendo escolhido com base na ordem das suas cores preferidas. Durante a atividade, a criança C apontava para as respostas enquanto olhava para a investigadora à procura de confirmação, e sem nunca confirmar se estavam certas ou erradas, indicamos que teria de ser ele a lembrar-se da história. Esta criança enfrentou ainda alguma dificuldade no desenho da linha corretamente, devido às limitações motoras das mãos, o que é normal, mas, no entanto, o mais importante era que conseguisse responder às perguntas corretamente, desafio que foi superado. Apenas errou na última questão, talvez por não ter compreendido completamente ou pelas características da tarefa, em que as dificuldades motoras possam ter influenciado. (Anexo 16)

A criança D teve um bom desempenho na folha de exploração, conseguindo acertar em todas as questões sem dificuldade. No entanto, demorou algum tempo na realização desta tarefa e, no final, queixou-se de cansaço e de não querer responder à última questão. Ainda assim, com o incentivo da investigadora, acabou por aceitar terminar a folha e fê-lo com sucesso. (Anexo 17)

## **REFLEXÕES E CONCLUSÃO**

O nosso estudo nasceu da realidade existente nas escolas que acolhem as crianças surdas, no nosso caso particular, na Ilha da Madeira, mais especificamente numa escola do Funchal. Ao pensar no futuro das crianças surdas percebemos que muitas apresentam dificuldades de comunicação, nas suas vidas diárias, pois estas ainda assentam na língua oral. Estamos convictos que os leitores mais atentos, ou comprometidos com a temática desta nossa investigação, ter-se-ão questionado quanto à eventual redundância das três questões de partida; pois bem, estas assentam nas idiossincrasias do ensino a surdos na Ilha. Neste encaço, considerámos fundamental pensar na intervenção precoce – não como bengala para alguém que nasceu com uma deficiência – mas como oportunidade para as crianças surdas, seus pais e seus familiares, que são na sua grande maioria ouvintes, acederem à língua natural destas crianças, desde tenra idade. Sabemos que o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança brota das interações no seio familiar, pelo que urge trazer à tona o acesso linguístico destas crianças, em prol do seu futuro. Este não pode ficar comprometido, seja por desconhecimento, seja por opções tomadas.

Quando um bebé surdo nasce numa família ouvinte, sabemos que é um mundo completamente desconhecido para os pais. Estes, sentem-se perdidos, inseguros, ansiosos e stressados. Nesse momento as equipas médicas dos serviços clínicos deveriam intervir e dar a conhecer as opções educativas e escolhas de ajudas técnicas aos pais, para que fosse dada a “capacidade e poder aos pais para tomarem decisões quanto à vida de seus filhos” (Winton, 1996, p.22), de modo a facilitar a decisão com base no superior interesse da criança. Estas decisões deveriam surgir ainda em tenra idade e logo depois a criança deveria ser referenciada aos serviços escolares, preferencialmente nas escolas de referência para a educação bilingue (EREB). Aqui, caberá também à EREB poder acompanhar o percurso de vida da criança surda através da intervenção precoce, com ajuda dos profissionais de educação e da família. Este acompanhamento precoce feito por técnicos especializados permitirá ajudar a criar uma estimulação adequada ao desenvolvimento da linguagem da criança surda, porém isso nem sempre acontece. A perspetiva médica, ainda muito presente nos dias de hoje, tendencialmente tenta vender o “sonho” aos pais que a criança surda ao usar aparelho auditivo ou implante coclear, irá conseguir ouvir. Esta visão de reabilitação tem o objetivo de “normalizar”, ou seja, de tornar a criança “ouvinte”. Todavia, a criança surda nunca terá uma linguagem sonora normal ou audição natural, “pois a surdez não tem cura e também não é uma

Com este trabalho pretendeu-se estudar uma amostra da população surda, refletindo sobre os materiais em LGP apresentados nas salas do pré-escolar, analisando a compreensão das crianças surdas das atividades propostas e a interação com os seus pares. Estamos em crer que alcançámos os objetivos a que nos propusemos, embora aquando da idealização deste estudo um dos nossos objetivos fosse o de ‘reconhecer em que medida os conhecimentos de LGP por parte das crianças surdas influenciam a sua inclusão na sala do pré-escolar; assim, consideramos que este objetivo deverá ser explorado num estudo futuro, pois não tivemos a possibilidade de estar com as crianças surdas e com os seus pares ouvintes em sala, pelo que não nos foi possível verificar se este objetivo se cumpre ou não.

Ao vermos os resultados obtidos pelas crianças nas duas atividades consideramos os mesmos positivos. Apesar de haver algumas falhas, o que pensamos ser normal pela idade das crianças, cremos que não seja por indicadores de falha de linguagem e/ou de pensamento. Durante as atividades, as crianças surdas estiveram concentradas e perceberam bem a LGP da investigadora, ou seja, apresentaram uma boa compreensão gestual, apesar de haver alguma adaptação das perguntas aquando das atividades. No entanto, considerámos estas adaptações normais por se tratarem de momentos diferentes no decorrer de todo o processo de investigação, para além de que a investigadora, por não ser a docente de LGP, poderá ter contribuído para algum entrave na rápida compreensão da mensagem.

Pensamos estar prontas para apresentar algumas reflexões e conclusões desta investigação com crianças surdas que possam responder às nossas perguntas de partida.

1. “Será que os alunos conseguem fazer a aquisição da linguagem de forma natural através da sua língua natural que é a LGP?”

Estamos confiantes que sim. O mesmo foi verificado durante as atividades. Embora, tivesse havido algumas falhas ou lapsos de compreensão, o que acreditamos que advém de um ambiente familiar ouvinte, compreendemos que essas mesmas falhas rapidamente são colmatadas. Ficámos muito satisfeitas ao trabalhar com essas crianças, pois pudemos comprovar que apesar de serem crianças com uma maior expressão de oralidade, devido ao seio familiar em que se inserem, é indeclinável ter o material adequado para as

crianças surdas em LGP, porque este é um caminho com maior horizonte ao acesso a tudo o que a criança adquirirá e aprenderá. Até a criança C que, anteriormente no seu percurso escolar, estava numa escola regular, o que estava a comprometer o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, pois não estava a conseguir evoluir, a mudança para a escola de referência para os alunos surdos, no 2º Período, revelou-se eficaz no que concerne à língua e à aquisição da mesma. Em apenas 2 meses conseguiu demonstrar evolução e espontaneidade para se expressar em LGP, o que nos revela que esta é a língua natural da criança. Por isso, defendemos que as crianças surdas deveriam ter acesso à sua língua natural para a poderem adquirir com naturalidade e apresentarem uma capacidade linguística adequada à sua idade. Para tal, acreditamos que a aquisição deverá ser feita através de materiais didáticos visuais em LGP.

2. “Será que os materiais para os alunos surdos no pré-escolar deverão ter materiais bilíngues por forma a promover a aquisição e desenvolvimento da linguagem?”

As atividades que realizámos juntos dos sujeitos, dizem-nos que sim. Sendo a LGP a língua natural das crianças surdas, sentimos que existe uma grande pressão dos pais em quererem que os seus filhos aprendam a língua oral. Compreendendo que a língua gestual é de suma importância para a criança surda, para que evolua sem prejuízo em termos linguísticos, reconhecemos que não importa a razão pela qual muitas vezes se opte por outro caminho, no que concerne à aprendizagem de uma criança, apenas, e por vezes tardiamente, se apercebem que as opções educativas não estão a resultar. Infelizmente, às vezes já não há resolução porque o nível linguístico da criança surda já está comprometido. Admitimos que os materiais adequados deverão ser materiais visuais, pois não só trarão um maior interesse à abordagem da temática, bem como serão um instrumento importante para a aquisição da LGP, e ocasionalmente de outra língua.

3. “Sendo a LGP uma língua visual, será que estes materiais serão uma mais-valia para estes alunos?”

Podemos afirmar, com certeza, que os materiais em LGP são uma mais-valia para as crianças surdas. Por não terem audição, estas não conseguem desenvolver a oralidade de uma língua áudio-vocal, mas sim uma língua visuo-manual. Através das atividades que promovemos conseguimos provar que as crianças surdas que participaram são

maioritariamente oralistas e mesmo assim obtiveram melhores resultados através da língua gestual portuguesa. Assim, corroboramos a premissa de que os materiais deverão ser bilíngues – em LGP e português -, independentemente onde a criança esteja inserida. Consideramos que a sociedade majoritária tende a pressionar para que as crianças surdas continuem a usar apenas a língua oral, porém a sua língua natural é a LGP, pelo que a investigadora ficou satisfeita quando verificou que as crianças respondiam em LGP.

Este estudo revelou-se para a investigadora bastante gratificante e interessante, pois conseguimos comprovar que qualquer criança surda, tenha ou não ganho auditivo, tenha ou não ajuda técnica precisa de ter um *input* visual para adquirir e ter língua. Para conseguir ter um bom desenvolvimento da linguagem são necessários estímulos visuais pois o cérebro da criança surda é visual. Compreendemos que as crianças motivadas para as atividades que manusearam tiveram por base a sua língua natural, permitindo uma atenção ativa ao que se estava a passar em seu redor, assimilando e compreendendo a informação via manuo-visual que estava a ser produzida pela investigadora, ora na história que apresentou, ora nas atividades que foram explicadas e realizadas em sala de aula. Corroborada por (Laborit, 1998) concluímos que para “os surdos a memória, atenção e percepção do mundo vão sendo construídas, sobretudo, visualmente” (p. 79). À luz do nosso trabalho, podemos afirmar que os materiais adequados às crianças surdas poderão contribuir, não só para a aquisição, mas também para a aprendizagem e enriquecimento vocabular em LGP, pois ao ter acesso precocemente à LGP conseguirão adquirir outra língua com maior facilidade. Esta deverá ser acessível à criança surda, por forma a não encontrar obstáculos no desenvolvimento linguístico e cognitivo, caso lhe seja oferecida uma língua de difícil acesso, como o é uma língua oral. Acreditamos que o nosso estudo contribuirá para recordar a importância que o acesso à LGP, como língua natural da criança surda nos primeiros anos de vida, evitará que “o surdo sem língua(gem) é um sujeito que não possui pensamento racional, que não consegue ascender ao pensamento abstrato, que possui dificuldade em organizar e regularizar as funções mentais superiores e o próprio pensamento” (Goldfeld, 1997, p. 210). Reiteramos o respeito pelo bem-estar linguístico, social e emocional da criança surda como dever primordial.

Para que as crianças surdas tenham uma boa aquisição da linguagem devem estar no ambiente linguístico familiar adequado, o que é essencial, onde seja usada a língua gestual

para que possa contribuir para a construção da sua identidade surda, como também conhecer a sua cultura, através das experiências vividas pelos adultos surdos, que “os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações” (Azeres & Colaço, 2014, p.112). Exemplo disso, são as associações de surdos e as escolas de referência para a educação bilingue (EREB) que servirão “assim, as crianças surdas, no contato com um meio em que se use a LGP, desenvolvem o seu sistema linguístico e cognitivo” (Delgado Martins, 1997, p.32), por isso é fundamental que as crianças surdas estejam integradas numa EREB, pois são escolas que defendem “o direito das pessoas pertencentes a minorias linguísticas à escolarização em língua materna, sem prejuízo da aprendizagem da língua veicular da sociedade em que se inserem” (Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, 2003-2005, p.21). Aqui, os profissionais de educação estão preparados para “criar estratégias, recursos e abordagens para que as crianças possam a ter o pleno desenvolvimento sem prejuízo” (decreto-lei 54/2018). Será neste espaço educativo que a “criança surda terá acesso à língua gestual como a sua primeira língua, a proeminência da aquisição da LGP durante a sua infância, é uma ajuda preciosa que facilita no reconhecimento precoce do nível linguístico da criança e mais tarde aprenderá língua portuguesa como a segunda língua” (decreto-lei 54/2018 – Artigo 15º) Concordando com Prata (1980) podemos afirmar que “o uso precoce da linguagem gestual não impede a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades com ela relacionada, como a leitura e a escrita, mas, antes, facilita, de modo efetivo, essa aquisição.” (p.61).

Assim, como proposta a novos estudos, propomos que se afira o conhecimento de LGP dos pais que participam em aulas de LGP que a EREB lhes oferece. Gostaríamos ainda de sugerir à própria EREB uma maior participação dos pais, convida-los a estarem presentes, de forma ativa e efetiva, na sala do pré-escolar, numa sala que se deseje bilingue. Este passo traria um maior conhecimento do funcionamento dos recursos disponíveis e materiais para a criança surda, num espaço visualmente atraente para a aquisição e ampliação comunicativa, entre pais e filhos, e entre pais e profissionais de educação. Esta proposta poderia ter, ainda, como objetivo o de se verificar a evolução comunicativa de todos os envolvidos, nas suas aprendizagens a nível gestual e oral,

criando um laço de confiança entre pais, filhos, docentes e técnicos. O nosso trabalho também aponta para o reconhecimento das equipas de docentes e técnicos da intervenção precoce que possuem formação em língua gestual portuguesa, às crianças e famílias. Admitimos que ao conseguir-se estabelecer uma harmoniosa comunicação com a família e a criança surda, esta ficará mais feliz, confiante e terá uma melhor autoestima por ter sido aceite como é e apoiada pelos seus pais.

**BIBLIOGRAFIA**

- Afonso, C. (2008). *Formação de professores para a educação bilingue de surdos—Saber e educar* 13. 159–169.
- Ahlgren, I. Hyltenstam, K. (1994). *Bilingualism in Deaf Education, Hamburg, Signum Verlag*.
- Albert, M., & Obler, L. (1978). *The bilingual brain*. Academic Press.
- Almeida, E. (2000). *Leitura e surdez: Um estudo com adultos não oralizados*. Revinter.
- Alves, M. (2017). *A Importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais*. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- Almeida & Freire, (2003) in Bandarra, M. (2019). *Problema: A pergunta de partida*. <https://ulisboa.school.blog/2019/12/21/o-problema-a-pergunta-de-partida/>
- Amaral, M. (1993). *Refletindo sobre a Reabilitação de Surdos*. Integrar, nº 2, Setembro 93. Lisboa. IEFP/SNR.
- Amaral, M., Coutinho, A., & Delgado-Martins, R. (1994). *Para uma Gramática de Língua Gestual Portuguesa*. Caminho.
- Bairrão, J. (1994). *A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas família: o caso da intervenção precoce*. Inovação, 7, 37-48.
- Bakhtin, M. (1990). *Marxismo e filosofia da Linguagem* (Vol. 5). Hucitec.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão*. Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. (2010). *Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa*. 12.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Battison, R. (1974). *Phonological deletion in American Sign Language*. Sign Language Studies, v. 5, 1-19.
- Bettencourt, J. (1993). *A Língua Gestual Portuguesa*. In Federação Portuguesa das Associações de Surdos (Working Paper), 1º Congresso Nacional de Surdos: *Uma resposta dos Surdos Portugueses aos desafios do futuro*, 37-40.
- Bettencourt, J. (1994), Associação Portuguesa de Surdos (1994). *A língua gestual, que futuro?* Conferência, Porto, 5 Novembro de 1994. Porto: Delegação do Porto da Associação Portuguesa de Surdos.
- Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (2006). *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez*. Caminho.

- Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (2009). *O Gesto e a Palavra 2*. Caminho.
- Caldas, A. (2009). *Um olhar neurobiológico sobre a linguagem gestual*. In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. *O Gesto e a Palavra 2*. Editorial Caminho. Lisboa, 79-96.
- Carmo, P. (2010). *Aquisição da língua gestual portuguesa estudo longitudinal. De uma criança surda dos 10 aos 24 meses*. Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica.
- Carvalho, M. (2000). *A História de vida de um Surdo: análise da emergência de uma identidade e de uma cultura*. In Nunes, R. *Perspetivas na Integração da Pessoa Surda*. Gráfica de Coimbra. 255-283.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger.
- Correia, I., Custódio, P., & Campos, R. (2019). *Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade* (1ª Edição). Ex-Libris.
- Correia, I. (2013). *Capítulo II – Pensar as Línguas: Língua Gestual Portuguesa e Conhecimento Explícito*. In Ricardo, A., Alves, C., Fernandes, C., Oliveira, D., Correia, I., Moreira, Silva, J., Freire, M., Santos, M., Nogueira, S. *De teoria à prática: A voz dos usuários da Língua Gestual Portuguesa*, H&D – Papelaria, Lda.
- Correia, L. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Editora. Porto;
- Cruz, E. (2023). Os conceitos língua materna, primeira língua e língua estrangeira no campo do ensino-aprendizagem de línguas para o público surdo. *Revista FT*, 27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7579365>
- Cruz, M. (2002). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças em situação de risco, na idade pré-escolar*. Universidade do Algarve.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, do Ministério da Educação. (2008). Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. [Decreto-Lei n.º 3/2008 | DR \(diariodarepublica.pt\)](https://diariodarepublica.pt)
- Decreto-Lei n.º 54/2018, do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. [Decreto-Lei n.º 54/2018 | DR \(diariodarepublica.pt\)](https://diariodarepublica.pt)
- Delgado-Martins, M. (1997). *“Como aprendem as crianças surdas a ler e escrever”*, Noesis. *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (2003-2005), 21.
- Eiji, H. (2011). Deafhood. *Cultura Surda*. <https://culturasurda.net/deafhood/>
- Emmorey, K., Kosslyn, S., Bellugi, U. (1993). *Imagens visuais e linguagem visual-espacial: Habilidades de imagens aprimoradas em surdos e ouvintes sinalizadores da ASL*. *Cognição*, 46 (2), 139–181. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90017-P](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90017-P)

- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis* (7ª Edição). W.W. Norton.
- Escolas de referências para a Educação Bilingue. (sem data). *Direção-Geral da Educação*.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/redeescrefedubilingue.pdf>
- Estanqueiro, P. (2006). *Língua Gestual Portuguesa—Uma opção ou um direito? - O meio menos restritivo na educação de Surdos*. Caminho.
- Felgueiras, I. (1999). *Escola e Família: parceiros na educação da criança* In Pereira F. (coord.) *O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A especificidade da criança surda*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa;
- Freire, M. (2007). *A Criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia*. Universidade de Aveiro.
- Freire, M. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. *Mediações*, 142–155.
- Freire, M. (2013). Educação Bilingue e Bicultural de Crianças e Jovens Surdos—Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua—Pressupostos teóricos e sugestões práticas. *Porsinal*.  
<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=293>
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra. São Paulo.
- Gesser, A. (2010). *Metodologia de Ensino em Libras como L2*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (5ª Edição). Plexus.
- Gutiérrez, F. (1999). *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. Cortez. São Paulo
- Grosjean, F. (2001). *Os Modos de Linguagem do Bilingue*. Em J. Nicol (Ed.), *Uma Mente, Duas Línguas: Processamento de Linguagem Bilingue*. Oxford: Blackwell. 1-25
- Holcomb, T. (2013). *Introduction to American Deaf Culture*. OUP USA.
- Jokinen, M. (1999). *Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdico*. In Skliar, C. *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. Porto Alegre. Mediação
- Kohl, M. (1997). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico*. Scipione.
- Laia, I. (2024). *O Perfil do Docente de Língua Gestual Portuguesa no ensino da Cultura e Identidade Surdas*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Laborit, E. (1998). *O Grito da Gaivota*. Editora Caminho.

- Ladd, P. (2013). *Em busca da Surdidade 1: Colonização dos Surdos* (1ª Edição). Surd'Universo.
- Ladd, P. (2017). *Em busca da Surdidade 2: Compreender a Cultura Surda* (1ª Edição). Surd'Universo.
- Lane, H. (1997). *A Máscara da Benevolência: A Comunidade Surda Amordaçada*. Horizontes Pedagógicos.
- Lebrun, J. (2007). *Scientific Writing 2.0: A Reader and Writer's Guide* (revista). Científico Mundial, 2011.
- Lebrun, Y. (1983). *Tratado de afasia* (Panamed).
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Nova York: John Wiley & Sons.
- Mãos que falam: Hoje é Dia Nacional da língua Gestual Portuguesa. (2023, novembro). *Portugal.Gov.Pt*. [https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=maos-que-falam-hoje-e-dia-nacional-da-lingua-gestual-portuguesa&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2tQUfV1B5tVVjkyTOaMYTs5SRZ3ArZLrSSId7YCM8V-CW52tSxG5b-XZM\\_aem\\_AREv9E4oFsriz0A1yAOxgPsHQayawQveMwL3u4lt0hZhXlG8jQ36YnPEm5iQFMXkR8ijjKRm805GaxDKe2nortB](https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=maos-que-falam-hoje-e-dia-nacional-da-lingua-gestual-portuguesa&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2tQUfV1B5tVVjkyTOaMYTs5SRZ3ArZLrSSId7YCM8V-CW52tSxG5b-XZM_aem_AREv9E4oFsriz0A1yAOxgPsHQayawQveMwL3u4lt0hZhXlG8jQ36YnPEm5iQFMXkR8ijjKRm805GaxDKe2nortB)
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: Perspectivas educativas*. Alianza Psicología. Madrid.
- Mayberry, R. (1992) *The cognitive development of deaf children: recent insights*. In Segalowitz, S., Rapin, I. (eds). *Handbook of Neuropsychology*, 7, New York, 51-68.
- Mayberry, R., Eichen, E. (1991). *The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition*. *Journal of Memory and Language*, 30(4), 486–512. <https://doi.org/10.1016/0749->
- Meisels, S., & Shonkoff, J. (2000). *Early childhood intervention: A continuing evolution*. Cambridge University Press.
- Meisels, S., & Shonkoff, J. (1990). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Miranda, J., & Senra, L. (2012). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Contribuições de Piaget, Vysotsky e Maturana*. 16.
- Morais, A. (2016). *A Comunidade Surda e as Instituições*. *Porsinal*. <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=454&fbclid=IwZ>

[Xh0bgNhZW0CMTAAAR0hQhYnvL40rFcbINd2HGFew2Fxl7zh3odmLU5u5Sw4cn41lofiNp  
Twhg\\_aem\\_AcQtXalebMAWc2DycXQmes7iI9X0ExOI5a3nlGKwyCdFVkjfOnULWjRyA\\_ME  
CWvMh2SOWnlOciRL2gwBrKzk4xpo](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=tI0075)

Morais, A. (2022). *Surdidade: Construção Social para a Comunidade Surda* (1ª Edição). Ex-libris.

Moura, M. (2000) *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Reiventer. Rio de Janeiro.

Oliveira, J., Rocha, M., & Elane, C. (2007). *Como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem*.

[https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo\\_licenciatura.php?codigo=tI0075](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=tI0075)

Muller de Quadros, R. (2008). *Educação de Surdos: Aquisição da linguagem*. Artmed.

Newport, E. (1999). *Maturational constraints on language learning*. *Cognitive Science*, 14, 11–28.

Othero, G. (2004). *Sobre a evolução linguística*. *Revista Letra Magna*, 1–9.

Pereira, D. (2023, maio). Intervenção precoce na infância: O que é, objetivos e eficácia.

*Parentalidade.pt - De pequenino se torce o pepino*. [https://parentalidade.pt/intervencao-  
precoce-na-](https://parentalidade.pt/intervencao-precoce-na-)

[infancia/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR103eZU6UXvy9QYkxdcaqpcTLspHyJHII9mGy  
5EiMgaClcgdJO2qDICZo\\_aem\\_AcRMnczCk03LVkdRkZrNXrp3L-](https://parentalidade.pt/intervencao-precoce-na-infancia/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR103eZU6UXvy9QYkxdcaqpcTLspHyJHII9mGy5EiMgaClcgdJO2qDICZo_aem_AcRMnczCk03LVkdRkZrNXrp3L-)

[HZESTtwSmk2mXyqVwLaDxt9FvAaKy90WdJBCsR7Z7SiTzNjhME1\\_rj\\_vRKuYkx](https://parentalidade.pt/intervencao-precoce-na-infancia/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR103eZU6UXvy9QYkxdcaqpcTLspHyJHII9mGy5EiMgaClcgdJO2qDICZo_aem_AcRMnczCk03LVkdRkZrNXrp3L-HZESTtwSmk2mXyqVwLaDxt9FvAaKy90WdJBCsR7Z7SiTzNjhME1_rj_vRKuYkx)

Perlin, G. (1998). *“Identidades Surdas”*. In Skliar, C. (1998). *“A surdez: um olhar sobre as diferenças.”* Porto Alegre. Mediação, 51-73

Piaget, J. (1923). *The Language and Thought of the Child*. Taylor & Francis.

Prata, I. (1980). *Mãos que falam*. Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Quadros, R., & Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Artmed.

Quadros, R. (2008). *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Artmed.

Quadros, R. (2015). *Teorias de aquisição da linguagem*. Federal University of Santa Catarina.

Quadros, R. (2017). *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Penso Editora Ltda.

Quartarone, A. (2018). *A Frequência Bilingue Precoce e as Competências Comunicativas Oraís de Crianças Surdas dos 0 aos 3 Anos*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Rodrigues, N. (1993). *Neuropsicologia: uma disciplina científica*. Tec. Art. São Paulo.
- Rourke, N. (2019). *Vida no campus* [Gráfico]. <https://cwi.edu/news/news-room/visiting-artist-series-welcomes-nancy-rourke>
- Ribeiro, C. (2009). *A Intervenção Precoce e o Bilinguismo para Surdos*. Universidade do Porto.
- Ricardo, Â., Alves, C., Fernandes, C., Oliveira, D., Correia, I., Moreira, J., Freire, M., Santos, M., & Nogueira, S. (2011). *Da teoria à prática: A voz dos usuários da Língua Gestual Portuguesa* (1ª Edição). ATILGP.
- Rodriguero, C. (2000). *O desenvolvimento da linguagem e a educação da linguagem e a educação do surdo*.
- Rosa, C. (2009). *A estrutura da narrativa na escrita dos alunos surdos*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas*. Plexus.
- Santos, L. (2005) *A Educação Social da Criança Surda* In Sim-Sim I. *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Santos, E. (2024). *Atividades de motivação à LGP a ouvintes*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Silva, D. (2002). *Como brincam as crianças surdas* (2ª Edição). Plexus.
- Silva, R. (2023). *Para além das mãos: A expressão não manual na Língua de Sinais Portuguesa*. Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Universidade Aberta: Lisboa.
- Skliar, C. (1998). Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 44–57.
- Sobral, F. (2001). *A surdez—Estratégias de Intervenção Precoce*. Universidade do Porto.
- Sousa, F. (2021). *Língua Gestual Portuguesa: História, Sociolinguística e Política Linguística* (1ª Edição). Lisbon International Press.
- Sousa, F. (2022). *Em defesa da Língua Gestual Portuguesa enquanto Língua da Comunidade Surda* (1ª Edição). Lisbon International Press.
- Sousa, J. (2009). *As crianças ouvintes filhas de pais surdos e a aquisição da língua gestual portuguesa e catalã: Histórias de vida cruzadas*. Universidade Católica Portuguesa.
- Strobel, K. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Editora da UFSC.

- Svartholm, K. (1998). Aquisição de segunda língua por surdos. (1998). Instituto Nacional de Educação de Surdos.
- Skutnabb-Kangas. (1981). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities* (7). Multilingual Matters.
- Spinasse, K. (2006). *Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure, Studies in Linguistic Ocasional Papers*. Ed. University of Buffalo Press.
- Thompson, R., Vinson, D., Vigliocco, G. (2009). *The link between form and meaning in American Sign Language: Lexical processing effects*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(2), 550–557.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Ebook Brasil.
- Vygotsky, L. (2011). 2. *A teoria de Piaget sobre a Linguagem e o Pensamento das crianças*. <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/ano/pensamento/cap02.htm>
- Winton, P. (1996). *Understanding family concerns, priorities and resources*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc.

**ANEXOS**

Anexo 1



Relatório Final

Grelha de Observação Direta\*

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**1 – História contada em LGP no vídeo:**

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSÃO FACIAL / CORPORAL
GOSTOU				
PERCEBEU				
DÚVIDA				
ATENÇÃO/INTERESSE				
PARTICIPAÇÃO				
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA				

OU

**História contada em LGP presencial  
(Se o aluno não compreender a história no vídeo):**

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSÃO FACIAL / CORPORAL
GOSTOU				
PERCEBEU				
DÚVIDA				
ATENÇÃO / INTERESSE				
PARTICIPAÇÃO				
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA				



**2 – Cartazes de Imagens da história por ordem de acontecimento:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
IMAGEM 1 (INÍCIO)		
IMAGEM 2 (VERDE)		
IMAGEM 3 (VERMELHO)		
IMAGEM 4 (ROSA)		
IMAGEM 5 (AZUL)		
IMAGEM 6 (LARANJA)		
IMAGEM 7 (CASTANHO)		
IMAGEM 8 (COLORIDO)		
IMAGEM 9 (LOBO + LOBAS)		
IMAGEM 10 (FIM)		

**3 – Ficha de Exploração:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 1		

QUESTÃO 2	ACERTOU	NÃO ACERTOU
SEGUNDA-FEIRA		
TERÇA-FEIRA		
QUARTA-FEIRA		
QUINTA-FEIRA		
SEXTA-FEIRA		
SÁBADO		
DOMINGO		



<b>QUESTÃO 3</b>	<b>ACERTOU</b>	<b>NÃO ACERTOU</b>
VERDE		
VERMELHO		
ROSA		
AZUL		
LARANJA		
CASTANHO		
COLORIDO		

	<b>ACERTOU</b>	<b>NÃO ACERTOU</b>
<b>QUESTÃO 4</b>		

	<b>ACERTOU</b>	<b>NÃO ACERTOU</b>
<b>QUESTÃO 5</b>		

	<b>ACERTOU</b>	<b>NÃO ACERTOU</b>
<b>QUESTÃO 6</b>		

\*Ficha a ser preenchida pela investigadora.

Anexo 2



**Caríssimo Senhor Diretor da Direção Regional de Educação da Ilha da Madeira,  
Doutor Marco Gomes,**

No âmbito do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa (MELGP) da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio, enquanto docente responsável pelo estágio e orientadora do Relatório Final, pedir a V. Exa. que seja dada a autorização à estudante Maria Alexandra Reis realizar parte da sua Prática de Ensino Supervisionada (estágio) e desenvolvimento e ação para o Relatório Final, pois a mesma vê-se obrigada a cumprir o que o Regulamento do MELGP exige.

Assim, e de acordo com o artigo 26.º do Regulamento do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, a estudante Maria Alexandra Reis encontra-se a frequentar um ciclo de estudos que ao abrigo da alínea b) do n.º1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-lei n.º 107/2008 de 25 de junho e pelo Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto, conjugada com a alínea d) do artigo 15º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, integra uma componente de prática de ensino supervisionada a que correspondem as unidades curriculares de Prática Educativa, onde se desenvolvem estágios de natureza profissional, objeto de relatório final.

De acordo com o artigo 27.º do Regulamento do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, as unidades curriculares de Prática Educativa são objeto de regulamento próprio, aprovado pelo Conselho Técnico-Científico da ESEC. O Relatório Final, elaborado no âmbito das unidades curriculares da prática de ensino supervisionada, que será objeto de ato público de defesa, deve ser elaborado individualmente por cada estudante e refletir o percurso formativo, bem como a atitude crítica e reflexiva em relação a esse percurso, bem como o desenvolvimento de competências de índole investigativa. Este mesmo Relatório Final envolve o desenvolvimento de uma intervenção/investigação em contexto de estágio e uma reflexão crítica sobre a prática experienciada, no estágio, tendo em consideração o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A intervenção/investigação em contexto de estágio poderá envolver qualquer área do conhecimento que integra o respetivo currículo e/ou qualquer dimensão relevante da prática pedagógica (relação pedagógica, metodologias,



observação, planeamento, avaliação, etc.). A saber que o Relatório Final deve ser um texto original, inovador, atualizado e correto em termos metodológicos e de domínio da língua.

No que concerne à avaliação, e de acordo com o disposto no artigo 28.º do Regulamento do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, esta será expressa no final do ano de forma quantitativa numa escala de zero a vinte, estando excluída a possibilidade da aluna realizar a avaliação por exame. A avaliação final da Prática de ensino supervisionada I e II terá em conta a avaliação do Estágio e a aprovação no ato público de defesa do Relatório Final.

Deste modo, a estudante Maria Alexandra Reis prevê realizar a sua Prática de Ensino Supervisionada a fim de poder realizar a sua intervenção/investigação no período compreendido entre o dia 29 de maio e 9 de junho de 2023, na Escola EB1/PE com Creche Professor Eleutério de Aguiar. No decorrer da sua intervenção/investigação irá promover ações de relacionamento com as crianças que se encontram a frequentar o ensino pré-escolar.

Aquando desse momento, a aluna Maria Alexandra Reis terá já em sua posse os consentimentos informados dos encarregados de educação. Terá ainda em atenção em garantir o seu anonimato de todas as crianças envolvidas na sua investigação.

Sendo este um Mestrado de Formação de Professores, o material de intervenção/investigação terá de ser testado, aplicado e recolhidas as informações de estudo por forma a sustentar a investigação da aluna.

Deste modo, solicito a V. Exa. a autorização devida para que a aluna consiga realizar com sucesso o seu percurso académico, que se encontra muito perto do final.

Coimbra, 27 de abril de 2023

Rua D. João III - Solum  
3030-329 Coimbra  
Tel. +351 239 793 120  
presidente@esec.pt  
www.esec.pt



## Declaração

Para os devidos efeitos se declara que a estudante Maria Alexandra Reis, aluna do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, se encontra a realizar a sua investigação intitulada “A aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças surdas”, sob a orientação da professora especialista Joana Rita da Silva Conde e Sousa. Mais se declara que a orientadora concorda com a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos, assim como com os instrumentos a aplicar pela investigadora.

Assinado por: **Joana Rita da Silva Conde e Sousa**  
Num. de identificação: 11229232  
Data: 2023.05.29 18:35:42+01'00'



### Anexo 3

ORIGINAL



#### Informações para a Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado

Eu, Maria Alexandra Reis, venho pedir a sua colaboração no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (Relatório Final) do MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Joana Rita da Silva Conde e Sousa. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à investigação que irei apresentar no meu Relatório Final.

Por forma a ter a informação clara do que irá consentir de forma livre, esclarecida e informada, passo a indicar a nota metodológica que irei usar na investigação que pretendo levar a cabo com o seu educando.

Assim, a investigação terá como metodologia a sua praticabilidade em dois momentos, que ocorrerão em dias diferentes com cinco alunos surdos e um aluno ouvinte com problemas de fala. Numa mesma sala irá estar investigadora com dois ou três alunos de cada vez em dias diferentes. A investigadora irá gestuar todas as informações que constam no vídeo, na ficha do aluno, bem como todas as tarefas solicitadas aos alunos.

Existirá uma **1ª Parte (1º dia)**: Os alunos verão um vídeo com uma história em LGP intitulada “O lobo que queria mudar de cor”. Esse visionamento será realizado no computador portátil da investigadora. Após o visionamento serão feitas perguntas aos alunos, tais como: “Gostaram da história?”, “Perceberam esta história?”, “Querem ver de novo?”. Mediante as respostas obtidas, repetir-se-á o visionamento da história gestuada ou não.

No caso da observação de dificuldade na compreensão da história apresentada em vídeo há, em alternativa, uma apresentação *Power Point* com imagens que suportarão a história a gestuar no momento, pela investigadora.

Após a clara compreensão da história pelos alunos, será proposta uma atividade para os alunos fazerem. Trata-se de ordenar os acontecimentos da história contada. Para tal, foi elaborado um cartaz onde os alunos terão a possibilidade de colocar as imagens correspondentes aos acontecimentos da história, por ordem.

Existirá também uma **2ª Parte (2º dia)**: Aos alunos será mostrado, novamente, o vídeo da história intitulada “O lobo que queria mudar de cor”. Esta repetição do visionamento do vídeo tem como objetivo o de relembrar a história para a realização da tarefa a propor, aos alunos, de seguida.

Após o visionamento do vídeo, os alunos são convidados a realizar uma ficha de trabalho, de acordo com o vídeo. A ficha encontra-se em anexo.

ORIGINAL

Mais se informa que a recolha e tratamento de dados pessoais, no âmbito do estudo em causa, está de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente, a Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

Informa-se ainda que:

- a) Responsável pelo tratamento de dados: Maria Alexandra da Silva Reis. [alexandra.reis.lgp@gmail.com](mailto:alexandra.reis.lgp@gmail.com)
- b) Os dados pessoais destinam-se exclusivamente à elaboração do Relatório Final, sob anonimato total dos intervenientes ativos e passivos desta investigação;
- c) Os destinatários ou categorias de destinatários dos dados pessoais, serão os leitores do Relatório Final;
- d) Prazo de conservação dos dados pessoais terminará nos termos legais;
- e) A existência do direito de retificação ou apagamento dos dados fornecidos é um direito de todos os intervenientes na investigação;
- f) A existência do direito de retirar consentimento em qualquer altura, sem comprometer a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado também é concedido aos participantes da investigação;
- g) Todos os participantes da investigação têm o direito de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <http://www.cnpd.pt/>)

Quando o responsável pelo tratamento dos dados tiver a intenção de proceder ao tratamento posterior dos dados pessoais para um fim que não seja aquele para o qual os dados tenham sido recolhidos, antes desse tratamento o responsável fornece ao titular dos dados informações sobre esse fim e quaisquer outras informações pertinentes.

ORIGINAL



**Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para que o meu educando possa participar nas aulas lecionadas pela mestranda Maria Alexandra Reis, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da colaboração do/a meu/minha educando/a e que é de minha livre vontade autorizar a sua participação nestas aulas. Consinto ainda que o meu educando poderá a qualquer momento desistir que será respeitada a sua vontade.

**Autorização excepcional**




Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem do/a meu/minha educando/a, dentro da sala de aula, exclusivamente para a esta investigação que será levada a cabo pela mestranda Maria Alexandra Reis. Sei também que será garantido o anonimato do/a meu/minha educando/a.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do encarregado de educação

\_\_\_\_\_


## Anexo 4

 <b>S. R.</b> <b>REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA</b> <b>GOVERNO REGIONAL</b> <b>SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b> <b>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO</b>										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center;">Direção Regional de Educação DSAGO</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">SAÍDA</th> <th style="text-align: center;">CLASSIF.</th> <th style="text-align: center;">DATA</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1388</td> <td style="text-align: center;">5.3.1</td> <td style="text-align: center;">25-05-2023</td> </tr> </table>	Direção Regional de Educação DSAGO			SAÍDA	CLASSIF.	DATA	1388	5.3.1	25-05-2023	<div style="text-align: center;"> <p>┌</p> <p>Ao</p> <p>GAIEI – Prática Pedagógica</p> <p>a/c. Professora Doutora</p> <p>Joana Rita Conde e Sousa</p> <p>gaiei-praticapedagogica@esec.pt</p> <p>└</p> </div>
Direção Regional de Educação DSAGO										
SAÍDA	CLASSIF.	DATA								
1388	5.3.1	25-05-2023								
<hr/> <p><b>ASSUNTO: Pedido de autorização – Maria Alexandra Dias</b></p> <hr/>										
<p>Em resposta ao Vosso pedido de autorização para que a mestranda Maria Alexandra Reis, do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa (MELGP), realize a sua Prática de Ensino Supervisionada (estágio) Escola EB1/PE com Creche Professor Eleutério de Aguiar, no período compreendido entre o dia 29 de maio e 9 de junho de 2023, nada temos a opor.</p> <p>Informamos, no entanto, que em conformidade deverá ser estabelecido protocolo entre as duas instituições: Escola Superior de Educação de Coimbra e o supracitado estabelecimento de educação e ensino.</p> <p>Na eventualidade do desenvolvimento e ação para o Relatório Final exigir recolha de dados ou for alvo de projeto de investigação, deverão ser enviados a esta direção regional, para análise e aprovação os documentos exigidos para o desenvolvimento de um trabalho de investigação, listagem que enviamos em anexo.</p> <p style="text-align: center;">Com os melhores cumprimentos,</p> <p style="text-align: center;">O Diretor Regional</p> <div style="text-align: center;">         (Marco Paulo Ramos Gomes)     </div>										
<p>GG/MJM</p>										
<p>Imp.03.06</p>		<p>   Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal    Tel.: (+351) 291 705 860</p> <p>   www.madeira-edu.pt/dre • dre@edu.madeira.gov.pt    NIPC: 671 000 497</p>								
		1								

Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

Anexo 5

ORIGINAL



**Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado**

Eu, Teresa Rosa Gomes de Sousa Pereira (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para que o meu educando possa participar nas aulas lecionadas pela mestranda Maria Alexandra Reis, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pode esclarecer todas as questões inerentes às condições da colaboração do/a meu/minha educando/a e que é de minha livre vontade autorizar a sua participação nestas aulas. Consinto ainda que o meu educando poderá a qualquer momento desistir que será respeitada a sua vontade.

**Autorização excecional**


Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem do/a meu/minha educando/a, dentro da sala de aula, exclusivamente para a esta investigação que será levada a cabo pela mestranda Maria Alexandra Reis. Sei também que será garantido o anonimato do/a meu/minha educando/a.

Funchal, 26 de Junho de 2023

Assinatura do encarregado de educação

Teresa Rosa

ORIGINAL



**Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado**

Eu, Roberta da Silva Rebelo (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para que o meu educando possa participar nas aulas lecionadas pela mestranda Maria Alexandra Reis, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pode esclarecer todas as questões inerentes às condições da colaboração do/a meu/minha educando/a e que é de minha livre vontade autorizar a sua participação nestas aulas. Consinto ainda que o meu educando poderá a qualquer momento desistir que será respeitada a sua vontade.

**Autorização excecional**


Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem do/a meu/minha educando/a, dentro da sala de aula, exclusivamente para a esta investigação que será levada a cabo pela mestranda Maria Alexandra Reis. Sei também que será garantido o anonimato do/a meu/minha educando/a.

Funchal, 26 de Junho de 2023

Assinatura do encarregado de educação

Roberta Rebelo

ORIGINAL



**Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado**

Eu, Maria J. M. Pereira (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para que o meu educando possa participar nas aulas lecionadas pela mestranda Maria Alexandra Reis, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pode esclarecer todas as questões inerentes às condições da colaboração do/a meu/minha educando/a e que é de minha livre vontade autorizar a sua participação nestas aulas. Consinto ainda que o meu educando poderá a qualquer momento desistir que será respeitada a sua vontade.

**Autorização excecional**


Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem do/a meu/minha educando/a, dentro da sala de aula, exclusivamente para a esta investigação que será levada a cabo pela mestranda Maria Alexandra Reis. Sei também que será garantido o anonimato do/a meu/minha educando/a.

Funchal, 27 de Junho de 2023

Assinatura do encarregado de educação

Maria J. M. Pereira

ORIGINAL



**Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado**

Eu, Rosa Maria Gomes de Sousa Pereira (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para que o meu educando possa participar nas aulas lecionadas pela mestranda Maria Alexandra Reis, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pode esclarecer todas as questões inerentes às condições da colaboração do/a meu/minha educando/a e que é de minha livre vontade autorizar a sua participação nestas aulas. Consinto ainda que o meu educando poderá a qualquer momento desistir que será respeitada a sua vontade.

**Autorização excecional**


Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem do/a meu/minha educando/a, dentro da sala de aula, exclusivamente para a esta investigação que será levada a cabo pela mestranda Maria Alexandra Reis. Sei também que será garantido o anonimato do/a meu/minha educando/a.

Funchal, 26 de Junho de 2023

Assinatura do encarregado de educação

Rosa Pereira

ORIGINAL



**Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado**

Eu, Fabiana Faria (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para que o meu educando possa participar nas aulas lecionadas pela mestranda Maria Alexandra Reis, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pode esclarecer todas as questões inerentes às condições da colaboração do/a meu/minha educando/a e que é de minha livre vontade autorizar a sua participação nestas aulas. Consinto ainda que o meu educando poderá a qualquer momento desistir que será respeitada a sua vontade.

**Autorização excecional**


Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem do/a meu/minha educando/a, dentro da sala de aula, exclusivamente para a esta investigação que será levada a cabo pela mestranda Maria Alexandra Reis. Sei também que será garantido o anonimato do/a meu/minha educando/a.

Funchal, 27 de Junho de 2023

Assinatura do encarregado de educação

Fabiana Faria

ORIGINAL



**Declaração de Consentimento Livre, Esclarecido e Informado**

Eu, Maria Alexandra da Silva Reis, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Joana Sousa, o qual tem por finalidade "Aquisição da Linguagem da Criança Surda". Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura

M. A. S. Reis

**Consentimento Informado**

Eu, António Miguel Moreira Filipe (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pode esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Funchal, 26 de Maio de 2023

Assinatura

António Moreira Filipe

**Autorização excecional**

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas exclusivamente para a elaboração do relatório, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura

António Moreira Filipe

Anexo 6

Criança A

Relatório Final  
Ficha do Aluno

Nome: [Redacted]  
Data: 22-6-23 e 22-6-23

**1 – História contada em LGP no vídeo:**

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSION FACIAL / CORPORAL
GOSTOU	X			Sim
PERCEBEU	X			Sim
DÚVIDA		X		Não
ATENÇÃO / INTERESSE	X			Sim
PARTICIPAÇÃO	X			Sim
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA		X		Sim

OU

**História contada em LGP presencial**  
(Se o aluno não compreender a história no vídeo):

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSION FACIAL / CORPORAL
GOSTOU				
PERCEBEU				
DÚVIDA				
ATENÇÃO / INTERESSE				
PARTICIPAÇÃO				
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA				

**2 – Cartazes de Imagens da história por ordem de acontecimento:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
IMAGEM 1 (INÍCIO)	X	
IMAGEM 2 (VERDE)	X	
IMAGEM 3 (VERMELHO)	X	
IMAGEM 4 (ROSA)	X	
IMAGEM 5 (AZUL)	X	
IMAGEM 6 (LARANJA)	X	
IMAGEM 7 (CASTANHO)	X	
IMAGEM 8 (COLORIDO)	X	
IMAGEM 9 (LOBO + LOBAS)	X	
IMAGEM 10 (FIM)	X	

**3 – Ficha de Exploração:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 1	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 2		
SEGUNDA-FEIRA	X	
TERÇA-FEIRA	X	
QUARTA-FEIRA		X
QUINTA-FEIRA		X
SEXTA-FEIRA	X	
SABADO	X	
DOMINGO	X	

QUESTÃO 3	ACERTOU	NÃO ACERTOU
VERDE	X	
VERMELHO	X	
ROSA	X	
AZUL	X	
LARANJA	X	
CASTANHO	X	
COLORIDO	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 4	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 5	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 6	X	

Criança B

Relatório Final  
Ficha do Aluno

Nome: [Redacted]  
Data: 22-6-23 e 22-6-23

**1 – História contada em LGP no vídeo:**

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSION FACIAL / CORPORAL
GOSTOU	X			Sim
PERCEBEU	X			Sim
DÚVIDA		X		Não
ATENÇÃO / INTERESSE	X			Sim
PARTICIPAÇÃO	X			Sim
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA		X		Sim

OU

**História contada em LGP presencial**  
(Se o aluno não compreender a história no vídeo):

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSION FACIAL / CORPORAL
GOSTOU				
PERCEBEU				
DÚVIDA				
ATENÇÃO / INTERESSE				
PARTICIPAÇÃO				
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA				

**2 – Cartazes de Imagens da história por ordem de acontecimento:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
IMAGEM 1 (INÍCIO)	X	
IMAGEM 2 (VERDE)		X
IMAGEM 3 (VERMELHO)		X
IMAGEM 4 (ROSA)		X
IMAGEM 5 (AZUL)		X
IMAGEM 6 (LARANJA)	X	
IMAGEM 7 (CASTANHO)	X	
IMAGEM 8 (COLORIDO)	X	
IMAGEM 9 (LOBO + LOBAS)	X	
IMAGEM 10 (FIM)	X	

*Atenção com sim não e não*

**3 – Ficha de Exploração:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 1		

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 2		
SEGUNDA-FEIRA	X	
TERÇA-FEIRA	X	
QUARTA-FEIRA	X	
QUINTA-FEIRA		X
SEXTA-FEIRA		X
SABADO		X
DOMINGO	X	

QUESTÃO 3	ACERTOU	NÃO ACERTOU
VERDE	X	
VERMELHO	X	
ROSA	X	
AZUL	X	
LARANJA	X	
CASTANHO	X	
COLORIDO	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 4	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 5	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 6	X	

*Peço desculpa o lobo com vários casos.*

Criança C

Relatório Final  
Ficha do Aluno

Nome: [Redacted]  
Data: 27-6-23 e 28-6-23

**1 - História contada em LGP no vídeo:**

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSION FACIAL / CORPORAL
GOSTOU	X			Sim
PERCEBEU	X			Sim
DÚVIDA		X		Não
ATENÇÃO / INTERESSE	X			Sim
PARTICIPAÇÃO	X			Sim
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA	X			Sim

*De novo de ver a história*

OU

**História contada em LGP presencial**  
**(Se o aluno não compreender a história no vídeo):**

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSION FACIAL / CORPORAL
GOSTOU				
PERCEBEU				
DÚVIDA				
ATENÇÃO / INTERESSE				
PARTICIPAÇÃO				
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA				

**2 - Cartazes de Imagens da história por ordem de acontecimento:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
IMAGEM 1 (INICIO)		X
IMAGEM 2 (VERDE)		X
IMAGEM 3 (VERMELHO)		X
IMAGEM 4 (ROSA)		X
IMAGEM 5 (AZUL)		X
IMAGEM 6 (LARANJA)		X
IMAGEM 7 (CASTANHO)		X
IMAGEM 8 (COLORIDO)		X
IMAGEM 9 (LOBO + LOBAS)		X
IMAGEM 10 (FIM)		X

*Não acertou, não está organizado das cores por ordem de acontecimento, não está organizado das cores por ordem de acontecimento.*

**3 - Ficha de Exploração:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 1	X	

**QUESTÃO 2**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
SEGUNDA-FEIRA	X	
TERÇA-FEIRA	X	
QUARTA-FEIRA	X	
QUINTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	
SABADO	X	
DOMINGO	X	

QUESTÃO 3	ACERTOU	NÃO ACERTOU
VERDE	X	
VERMELHO	X	
ROSA	X	
AZUL	X	
LARANJA	X	
CASTANHO	X	
COLORIDO	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 4	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 5	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 6	X	

*De novo de Exploração da história.*

Criança D

Relatório Final  
Ficha do Aluno

Nome: [Redacted]  
Data: 27-6-23 e 28-6-23

**1 - História contada em LGP no vídeo:**

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSION FACIAL / CORPORAL
GOSTOU	X			Sim
PERCEBEU	X			Sim
DÚVIDA		X		Não
ATENÇÃO / INTERESSE	X			Sim
PARTICIPAÇÃO	X			Sim
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA	X			Sim

*De novo de ver a história*

OU

**História contada em LGP presencial**  
**(Se o aluno não compreender a história no vídeo):**

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	EXPRESSION FACIAL / CORPORAL
GOSTOU				
PERCEBEU				
DÚVIDA				
ATENÇÃO / INTERESSE				
PARTICIPAÇÃO				
REPETIÇÃO DA HISTÓRIA				

**2 - Cartazes de Imagens da história por ordem de acontecimento:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
IMAGEM 1 (INICIO)	X	
IMAGEM 2 (VERDE)	X	
IMAGEM 3 (VERMELHO)	X	
IMAGEM 4 (ROSA)		X
IMAGEM 5 (AZUL)		X
IMAGEM 6 (LARANJA)		X
IMAGEM 7 (CASTANHO)		X
IMAGEM 8 (COLORIDO)		X
IMAGEM 9 (LOBO + LOBAS)	X	
IMAGEM 10 (FIM)	X	

**3 - Ficha de Exploração:**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 1	X	

**QUESTÃO 2**

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
SEGUNDA-FEIRA	X	
TERÇA-FEIRA	X	
QUARTA-FEIRA	X	
QUINTA-FEIRA	X	
SEXTA-FEIRA	X	
SABADO	X	
DOMINGO	X	

QUESTÃO 3	ACERTOU	NÃO ACERTOU
VERDE	X	
VERMELHO	X	
ROSA	X	
AZUL	X	
LARANJA	X	
CASTANHO	X	
COLORIDO	X	

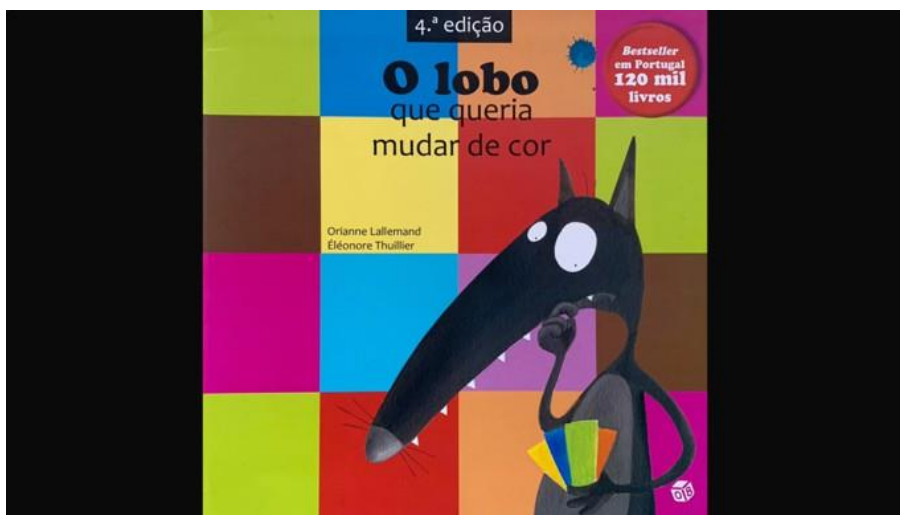
	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 4	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 5	X	

	ACERTOU	NÃO ACERTOU
QUESTÃO 6	X	

Anexo 7

Power Point: <https://youtu.be/9ZJHgBUHGig>



Anexo 8

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=VEpBHRUW5I8>



Anexo 9



Anexo 10

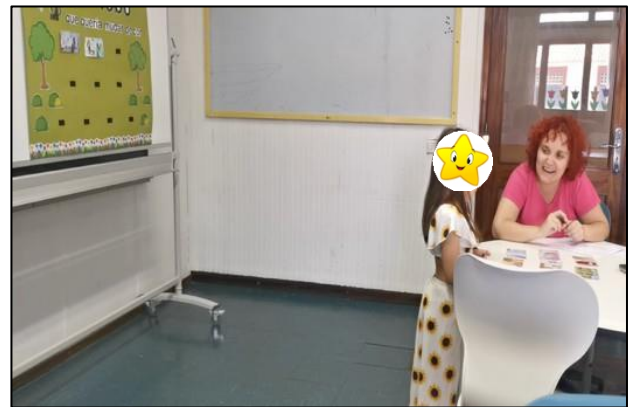
Criança A e B



Criança C



Criança D



Anexo 11

Ficha de Exploração  
"O Lobo que queria mudar de cor"

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1- Qual era a cor do lobo? Pinta a cor correta.



2- Corresponda os dias da semana com as imagens corretas:



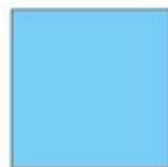
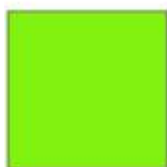
• • • • • • • •



3- corresponda as imagens com as cores corretas:



•  
•  
•  
•  
•  
•  
•



4- Na história do lobo, qual era a cor que o lobo usava e que é a tua preferida? Pinta a cor.



5- Qual foi a cor que o lobo gostou muito? Assinala a imagem correta.



6- Faz um desenho de uma das partes da história que mais gostaste.

Anexo 12

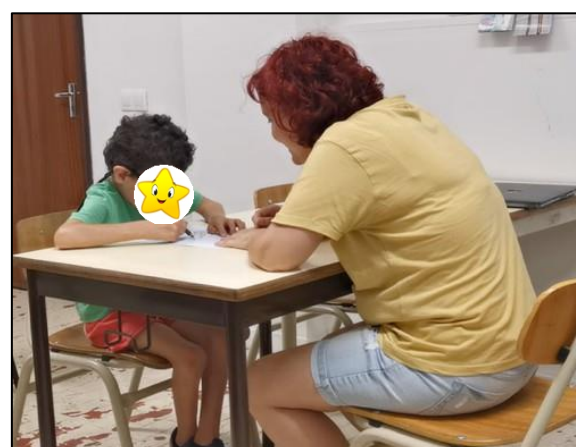
Criança A



Criança B



Criança C



Criança D



Anexo 13

1ª atividade (2ª parte) – Colocação de cartões pela ordem da história:

Criança A e B

Criança C




Criança D



Anexo 14

Ficha de Exploração – Criança A:




**Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"

Nome: \_\_\_\_\_



Data: 02-6-23

1- Qual era a cor do lobo? Pinta a cor correta.





\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

2- Corresponda os dias da semana com as imagens corretas:


\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

3- corresponda as imagens com as cores corretas:





\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.


4- Na história do lobo, qual era a cor que o lobo usava e que é a tua preferida? Pinta a cor.



5- Qual foi a cor que o lobo gostou muito? Assinala a imagem correta.




6- Faz um desenho de uma das partes da história que mais gostaste.



\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

Anexo 15


Ficha de Exploração – Criança B:

 **Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"


Nome: XXXXXXXXXX

Data: 22-6-22



1- Qual era a cor do lobo? Pinta a cor correta.




\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

 **Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"



2- Corresponda os dias da semana com as imagens corretas:


\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

 **Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"


3- corresponda as imagens com as cores corretas:


\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

 **Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"


4- Na história do lobo, qual era a cor que o lobo usava e que é a tua preferida? Pinta a cor.



5- Qual foi a cor que o lobo gostou muito? Assinala a imagem correta.




6- Faz um desenho de uma das partes da história que mais gostaste.



\*todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

Anexo 16

Ficha de Exploração – Criança C:




**Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"


Nome: \_\_\_\_\_

Data: 22-6-22

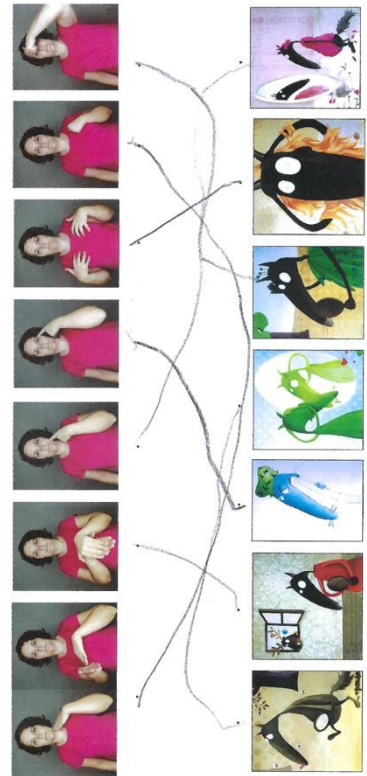
1- Qual era a cor do lobo? Pinta a cor correta.



\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

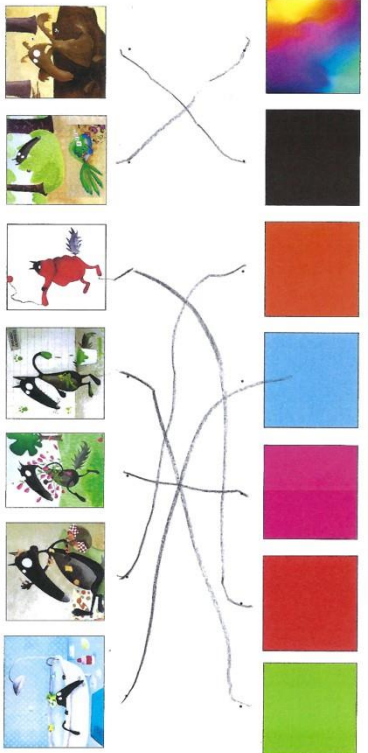


2- Corresponde os dias da semana com as imagens corretas:




\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

3- correspondia as imagens com as cores corretas:




\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

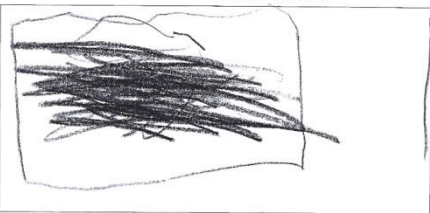
4- Na história do lobo, qual era a cor que o lobo usava e que é a tua preferida? Pinta a cor.



5- Qual foi a cor que o lobo gostou muito? Assinala a imagem correta.




6- Faz um desenho de uma das partes da história que mais gostaste.



\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.


Anexo 17

Ficha de Exploração – Criança D:


 **Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"

Nome: \_\_\_\_\_  
Data: 22-6-22



1- Qual era a cor do lobo? Pinta a cor correta.




\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

 **Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"



2- Corresponda os dias da semana com as imagens corretas:


\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

 **Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"


3- correspondia as imagens com as cores corretas:


\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

 **Ficha de Exploração**  
"O Lobo que queria mudar de cor"


4- Na história do lobo, qual era a cor que o lobo usava e que é a tua preferida? Pinta a cor.



5- Qual foi a cor que o lobo gostou muito? Assinala a imagem correta.



6- Faz um desenho de uma das partes da história que mais gostaste.



\*Todas as tarefas solicitadas serão gestuadas pela investigadora.

